استراتيجيات التدريس للعميان

تأليـــف

الأستاذ الدكتور/ أحمد السيد عبد الحميد مصطفى

أستاذ المناهج وطرق التدريس

نائب رئيس جامعة المنيا

٢٠٠٦

بسم الله الرحمن الرحيم

"فإنها لا تعمى الأبصار، ولكن تعمى القلوب التي في الصدور"

صدق الله العظيم

سورة الحج – آية: ٤٦

إهـــــداء

إلى روح أبى وأمى الطاهرة

فهمـــا سبب وجودى فى الحياة

الى زوجـــــتى وأولادى

فهـم سبب اجتهادى فى الحياة

أ.د/ أحمد السيد عبد الحميد مصطفى

تقديـــم

ترتكز العملية التعليمية على أربع ركائز أساسية هى المعلـم والمـتعلم والمـادة التعليميـة وطريقـة التدريس، وتتم العملية التعليمية إذا ما حدث التعلم، والتعلم هو تغير فى السلوك ناتج عن خبره. عندما كانت النظرة القديمة للمنهج على أنه المعرفة الموجودة بالكتاب المدرسـى، كانـت النظـرة القديمـة للتدريس متمثلة فى نقل المعرفة بالحفظ والتكرار حتى يتم الاستظهار فى الامتحان، أما عندما أزدادت المعرفة ووسائل الاتصال تغيرت النظرة الى المنهج على أنه كل الخبرات اللازمة لكى ينمو الطالـب نمو متكاملا، وعليه فأصبحت النظرة الحديثة للتدريس متمثلة فى كل ما يحيط بالعملية التعليمية لنقـل ما يساعد على النمو الكامل.

تتم عملية التدريس من خلال مهارات التخطيط والتنفيذ والتقويم، ومن أهم تلـك المهـارات اختيـار استراتيجية التدريس المناسبة لنقل المادة التعليمية من المعلم الى المتعلم. ويكون هذا الاختيار جيـدا إذا تحققت معايير الاستراتيجيات وطرق التدريس، وذلك بأن تراعى كل من المعلم والمـتعلم (القـدرات الجسمية والعقلية والانفعالية) وكذا المادة التعليمية والأهداف وأسلوب التقويم الذى يتم به الحكم علـى إتمام العملية التعليمية وحدوث المتعلم.

وإذا كان من الضرورى توفر معايير طريقة التدريس الجيدة السابق ذكرها عنـد التـدريس للطـلاب العاديين، فيجب التأكد من توافرها عند التدريس للطلاب ذوى الحاجات الخاصة، لأن المعيار الخـاص بمخرجات طريقة التدريس للمتعلمين من حيث حاجاتهم وخصائصهم وقـدراتهم الجـسمية والعقليـة والانفعالية يؤكد على أن ما يصلح للطلاب العاديين قد لا يـصلح للطـلاب المتـأخرين دراسـيًا أو المتخلفين عقليًا أو للطلاب الصم أو العميان. كل فريق من هؤلاء له خصائـصه وسـماته وحاجاتـه وقدراته التى يجب أن تراعيها استراتيجيات التدريس المستخدمة معهم كى تكون جيدة ومناسبة لهم.

وفى هذا الكتاب سيتم التعرض لمفهوم التدريس عامة وطبيعة ذوى الحاجات الخاصة بصورة عامـة فى الفصل الأول، ثم نتعرض لمهارات التدريس (تخطيط وتنفيذ وتقويم) التى تتناسـب مـع العميـان بصورة خاصة فى الفصل الثانى وبعدها نستعرض بعض استراتيجيات التـدريس المناسـبة للعميـان وبعض التطبيقات ضمن مناهجهم آخذًا فى الاعتبار إمكانية وضع الكتاب فى صورة مقرر الكترونـى **E-Learning**.

الله أسأل أن يوفقنى فى إخراج هذا الكتاب لإفادة معلم العميان وإعداده للمهمه المرجوه، كمـا أسـأله تعالى أن ينفعنى به فى دينى ودنياى وآخرتى.

والسلام عليكم ورحمة الله وبركاته،،،

المؤلـــف

أ.د/ أحمد السيد عبد الحميد

مايـــو ٢٠٠٦

فهرس المحتويات

الموضوع

الموضوع

الفصـــل الأول

التـدريس وطبيـعته ومهاراته لـذوى الحاجات الخاصة

الفصل الأول

التدريس طبيعته ومهاراته لذوى الحاجات الخاصة

مفهوم التدريس: التدريس هو عملية تربوية هادفة، تأخذ فى اعتبارها كافة العوامل المكونة للتعليم، ويتعاون خلالها كل من المعلم والتلاميذ لتحقيق ما يسمى بالأهداف التربوية.
وهو عملية اجتماعية انتقائية تتفاعل فيها كافة الأطراف التى تهمهم العملية التربوية من إداريين وعاملين ومعلمين وتلاميذ، لغرض نمو المتعلمين والاستجابة لرغباتهم وخصائصهم، واختيار المعارف والمبادئ والأنشطة والإجراءات التى تتناسب معهم وتنسجم فى نفس الوقت مع روح العصر ومتطلبات الحياة الاجتماعية.
وبينما يركز المفهوم التقليدى للتدريس على أحداث تغير سلوكى لدى التلاميذ، فإن المفهوم الإنسانى الحديث يهتم بمساعدة كل تلميذ للتعرف على خصائصه وإمكانياته الذاتية، وتطويرها لديه ثم تهيئة الظروف له للمشاركة بها وتوظيفها فى إنجاز ما هو خير ومفيد.

التدريس كعلم وفن:

لم يعد التدريس مهنة روتينية يومية يتخذها البعض لسد حاجات مادية معينة، بل أصبح فنًا وعلمًا فى آن واحد. يرجع هذا المفهوم الشامل للتدريس "كعلم وفن" الى القرنين الثامن والتاسع عشر، عندما دخلت على التربية عمومًا والتدريس بشكل خاص تعديلات جذرية نتيجة لاعتبارين رئيسيين: أولاهما فلسفى إنسانى يتلخص بأن الطفل مخلوق ذو حقوق وقيم ويجب أن لا يستعمل معه أى أسلوب تعليمى إلا إذا كان الهدف من جرائه رعاية قيمه الخلقية وتنمية شخصيته الإنسانية المتكاملة، أما الثانى فهو ذو طبيعة نفسية، يقيم عملية التعليم وما يحتويها من عوامل وأنشطة مختلفة من زاوية مدى تأثيرها النفسى على سلوك التلميذ وذاته، وملاءمتها لقدراته وطاقاته، وصلتها باهتماماته وحياته.
فالتدريس فن لأن المعلم يمكن أن يظهر من خلاله قدراته الابتكارية والجمالية فى التفكير واللغة والحركة التعبيرية والتعامل الإنسانى.

طبيعة التدريس:

مما سبق يمكن القول بأن (**أحمد السيد عبد الحميد وآخرون، ٢٠٠٤**) "التدريس موقف مخطط يستهدف تحقيق مخرجات تعليمية مرغوب فيها كما يستهدف إحداث تغييرات متنوعة فى السلوك على المدى القريب والبعيد، فهو عملية متعمدة لتشكيل بيئة الفرد بصورة تمكنه من القيام بسلوك محدد أو الاشتراك فى سلوك معين تحت شروط محددة كاستجابة لظروف محددة" (ص١٠٣). ويؤكد نفس المفهوم **كوثر كوجاك (١٩٨٣)** بأن "التدريس ركيزة لعمليات التعلم التى تتضمن مجموعة أنشطة أخرى كتابيه وتوجيهية واستشارية وإنتاجية وإدارية" (ص١٦).

على المعلم خلق جو من الإثارة والمتعة حول المحتوى المراد تعليمـــه، يــدعون ويرغبـــون المتعلم الى التعلم مما لا يضطرهم الى تقديم الدافعية لهم لأنه **(شارلتون دانيلـــسون، ٢٠٠٣)** يفضل أساليب تدريسهم التى ينظمون فيها المحتوى والأدوار التى يشجعون فيها التلاميذ على اتخاذها والقيام بالمبادرات التى يتوقعها المعلمون منهم، ويستطيع التلاميذ أن يتعلموا بتميــز" (ص٨٧).

وقد أكد **محمد حسين آل ياسين (١٩٧٤)** على أن طبيعة عملية التدريس تعتمد أساسًا علــى صفات القائم بها وراثيًا واستعداده لاكتسابها، لأن التدريس فن مكتسب لحد بعيد، وهذا يستلزم ضرورة وجود طرائق متعددة للتدريس يتدرب المعلم على الاختيار الجيد لأحــدهما حــسب الموقف التعليمى. هذا يؤكد ضرورة وجود المعلم المفكر الذى يخطط جيدا للدرس مستندا على فهم التلاميذ ومعرفة الفروق الفردية بينهم ومستوى تفكيرهم، وبالأخذ بأن التدريس فن يكتسب يؤكد طبيعة التدريس الأخلاقية والاجتماعية (ص ١٩-٢٦).

نظرية التدريس:

هى **(أحمد حسين اللقانى، ١٩٩٦)** "فكر المعلم الذى يُتطلب منه فى عملية التــدريس وهــو محصلة لخبراته السابقة وما اتيح له من تعلم فى مرحلة الإعداد المهنى ومن برامج تدريبيــه أثناء الخدمة، فضلاً عن اتجاهاته وقيمة الحاكمة لسلوكه التدريسى" (ص١٩٦).

ويمكن تصنيف نظريات التدريس الى صنفين أساسيين: **(أحمد السيد عبد الحميد وآخــرون، ٢٠٠٤)**:

الأول: يصمم تلك النظريات التى اهتمت بدراسة السلوك الظاهرى للمــتعلم وهــذه تعــرف بالنظريات السلوكية التى يرى أنصارها أن العملية التعليمية تحدث نتيجــة مــؤثرات خارجية تؤدى الى استجابات من قبل المتعلم، فالتعلم هنا تعديل فى سلوك الفرد أى أن نظريات التدريس فى هذا الصف تهتم بالسلوك الظاهرى للمتعلم ولا تهتم بما يحــدث داخل عقله.

الثانى: يضم النظريات التى تهتم بدراسة العمليات العقلية التى تحدث داخــل عقــل المــتعلم وتعرف بالنظريات المعرفية التى تهتم بالبنية المعرفية للفرد ولا تركز على الــسلوك الظاهرى (ص١٠٩).

الاستراتيجية والأسلوب والطريقة فى التدريس:

هناك مسميات عديدة للركيزة الرابعة من ركائز العملية التعليمية وهى القناة التى يــستخدمها المعلم لتوضيح المادة التعليمية الى المتعلم، فإما تسمى استراتيجية تدريس أو نماذج تعلــيم أو أساليب تدرس أو طرق تدريس وكلهم يحملوا نفس الغرض والهدف والمعنى والاختلاف بينهم فقط فى الدرجة.

الاستراتيجية:

فكلمة استراتيجية (**إبراهيم تاج الدين، ٢٠٠٢**) "تعنى فن قيادة الجيش فى معركة معينة، فهى خطة محدودة للوصول الى هدف معين" (ص٢). وتعرف الاستراتيجية بشكل عام بأنها (**Brown, ١٩٩٣**) "طرق محددة لمعالجة مشكله أو مباشرة مهمة ما وهى أساليب عملية لتحقيق هدف معين، أيضًا هى تدابير مرسومة للتحكم فى معلومات محددة والتعرف عليها" (ص ٧٩).

استراتيجية التدريس:

يعرفها **ممدوح سليمان** (**١٩٨٨**) "بأنها مجموعة من تحركات المعلم داخل حجرة الصف والتى تحدث بشكل منظم ومتسلسل وتهدف الى تحقيق الأهداف التدريسية المعدة مسبقًا" (ص١٣)، بينما يعرفها **حسن زيتون (١٩٩١)**: بأنها "مجموعة من إجراءات التدريس المختارة سلفًا من قبل المعلم أو مصمم التدريس والتى يخطط لاستخدامها أثناء تنفيذ التدريس بما يحقق الأهداف التدريسية المرجوة بأقصى فاعلية ممكنة وفى ضوء الامكانات المتاحة" (ص ٢٨١).

أيضًا هى (**يوسف قطامى وآخر، ١٩٩٨**) "الخطط التى يستخدمها المعلم من أجل مساعدة المتعلم على اكتساب خبرة فى موضوع معين يخطط له بحيث يحدد فيها الهدف النهائى للتعلم والخرائط المفاهيمية المراد إيصالها للمتعلم باستخدام وسائل وتقنيات تعليمية معينة" (ص٢٥٩).

نماذج التدريس:

عرفها **يوسف قطامى وآخر** (**١٩٩٨**): بأنها "مجموعة أجزاء الاستراتيجية أو طريقة محددة يندرج تحتها المحتوى التعليمى وأفكاره واستخدام وجهات النظر وملخصات وأمثلة وممارسات لإثارة دافعية المتعلم فهو ليس مجرد مخطط تفصيلى إجرائى (ص ١٣، ١٤).

وقد وضعت نماذج التعلم فى صورة نماذج وأشكال وخرائط (**Carey & Darwazeg, ١٩٩٥**) بغرض استخدامها فى تأهيل المعلم. من هذه النماذج الشامل العام الذى يتناول جميع عناصر العملية التعليمية من أهداف تربوية ومادة دراسية ووسائل تعليمية وأنشطة تربوية وخرائط تدريس ووسائل تقويمية فى ضوء خصائص الفرد المعلم وذلك مثل نموذج ديك وهارى ونموذج وروزه المعدل عنه (ص١٩٩).

أساليب التدريس:

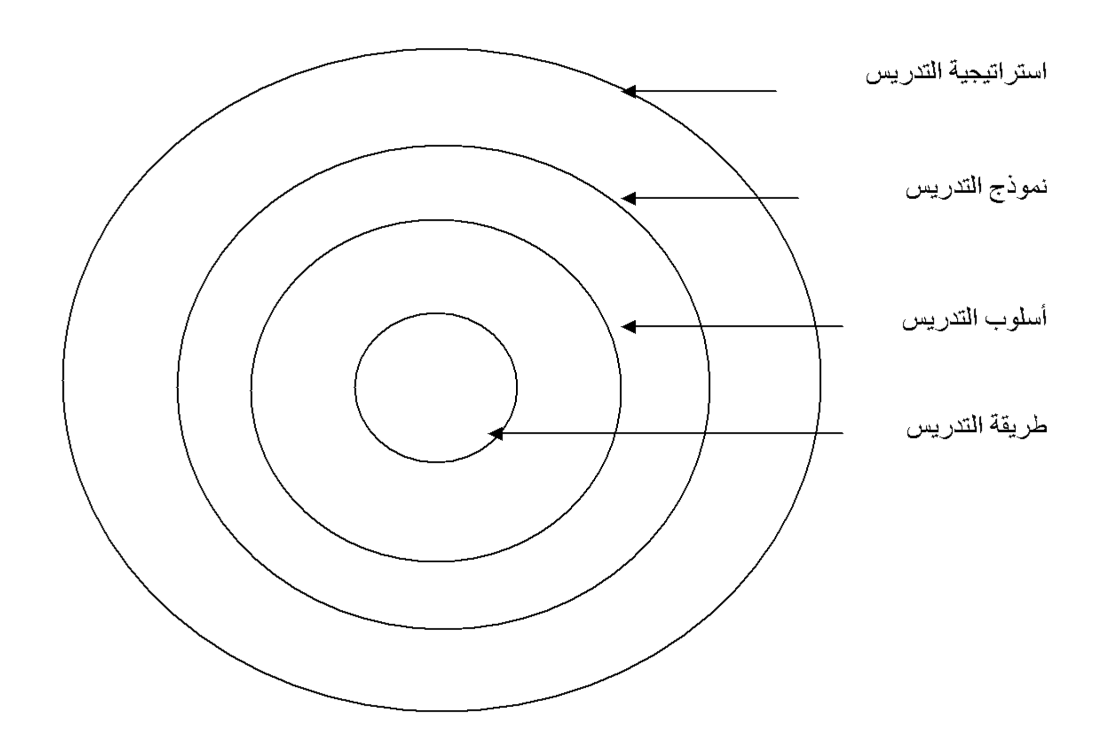
يرى **أحمد حسين اللقانى** (**١٩٩٦**) "ان أسلوب التدريس هو مجموعة العمليات والإجراءات التى يقوم بها المعلم أثناء التدريس والتى تشكل فى مجموعها نمطًا مميزا لسلوك المعلم فى التدريس" (ص٢٤)، ويؤكد ذلك **أحمد السيد عبد الحميد وآخرون** (**٢٠٠٤**) بأن "أسلوب

التدريس هو الكيفية التى يتناول بها المعلم استراتيجية التدريس أثناء قيامه بعملية التدريس أو هو الأسلوب الذى يتبعه المعلم فى تنفيذ استراتيجية التدريس بصورة تميزه عن غيـره مـن المعلمين المستخدمين لنفس الاستراتيجية فأسلوب التدريس قد يختلف من معلم لمعلم فهو يرتبط بصورة أساسية بشخصية المعلم وسماته وخصائصه. وهناك من قسم أسلوب التـدريس الـى قسمين أسلوب مباشر وهو ما يعرضه المعلم داخل الفصل طبقا لآراء وأفكار المعلم الذاتيـة، وأسلوب آخر غير مباشر فيقدر فيه المعلم آراء وأفكار التلاميذ ومراعاة مشاعرهم مع تقبـل ذلك من قبل المعلم (ص١٠٨).

طريقة التدريس:

طريقة التدريس هى (**أحمد السيد عبد الحميد وآخرون، ٢٠٠٤**) "مجموعة مـن الإجـراءات والممارسات التى يقوم بها المعلم وتساعده أن يستخدم أكثر من طريقـة للموقـف التدريـسى الواحد، ويتفق المعلمون فى الطريقة، بينما يختلفوا فى الأسلوب لأنه ذاتى يختلف مـن معلـم لآخر (ص١٠٨، ١٠٩).

يتضح من التعريفات السابقة لكل من الاستراتيجية والنموذج والأسلوب والطريقة أنها مسميات لشئ واحد يختلف فقط فى الدرجة أى فى انتشار المسمى وطريقة استخدامه، فالاسـتراتيجية عامة كثيرة وهى كل الإجراءات التى تستخدم عامة فى التدريس وهى غير محـددة، أمـا إذا حددت تلك الإجراءات بخطوات محددة تجمع الأنشطة والوسائل فى نمـوذج واضـح سـمى نموذج تدريسى. وإذا أخذه المعلم بخطواته وطوعه حسب قدراته وامكانات المتعلم فى خطوات عامة ثابتة يتخللها ذاتية المعلم فإن هذا يسمى أسلوب تدريسى، وفى الحالات التى تكون فيهـا الاستراتيجيات فى خطوات محددة وناتجة عن تطبيق عملى لأحد نظريات التعلم فى علم النفس سميت بطريقة التدريس. فالمسميات الأربعة هى الإجراءات اللازمة للتدريس ولنقل المادة من المعلم الى المتعلم لكن الاختلاف فى أسلوب العرض والشكل الآتى يوضح العلاقة بينهم. وقـد يطلق مسمى طرقة التدريس جوازا على أى منهم:



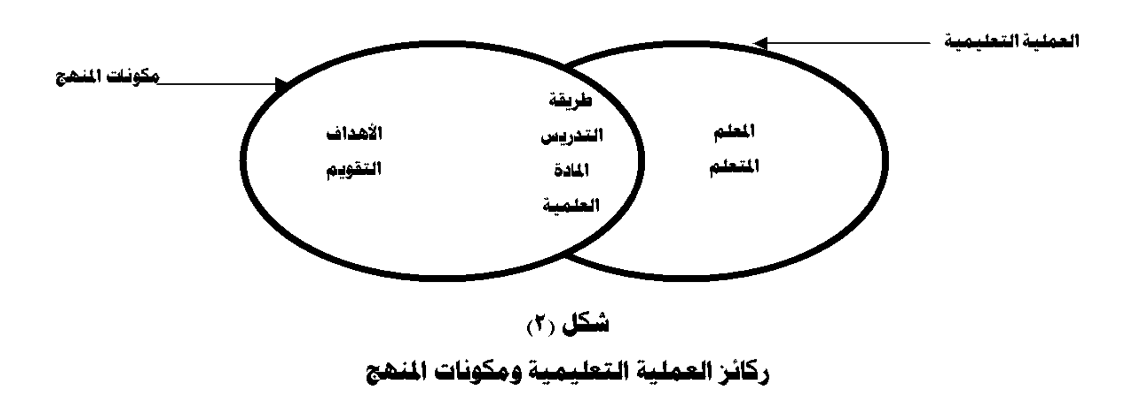
شكل (١)

الاستراتيجية والنموذج والأسلوب وطريقة التدريس

معايير طريقة التدريس الجيدة:

لاستنباط معايير طريقة التدريس الجيدة نجد أن طريقة التدريس قاسم مشترك بين مكونات المنهج، والركائز الأساسية للعملية التعليمية ومن هنا فجودة الطريقة يعتمد على مراعاتها للمكونات التى ترتبط بها.

فإذا كانت العملية التعليمية ترتكز على ركائز أربعة هى المعلم والمتعلم والمادة التعليمية وطريقة التدريس وكانت المكونات الأساسية للمنهج عامة هى الأهداف والمادة التعليمية والتقويم وطريقة التدريس، فيمكن توضيح المشترك بينهم كما فى الشكل التالى:



شكل (٢)

ركائز العملية التعليمية ومكونات المنهج

ومن هنا يمكن استنباط معايير طريقة التدريس الجيدة كما يلى:

١- أن تراعى قدرات المعلم الذى يستخدمها وامكانات إعداده المهنى.

٢- ان تراعى المتعلم من حيث قدراته الجسمية والعقلية والانفعالية.

٣- أن تراعى المادة التعليمية من حيث عملية كانت أم نظرية، عامة كانت أم تخصصية.

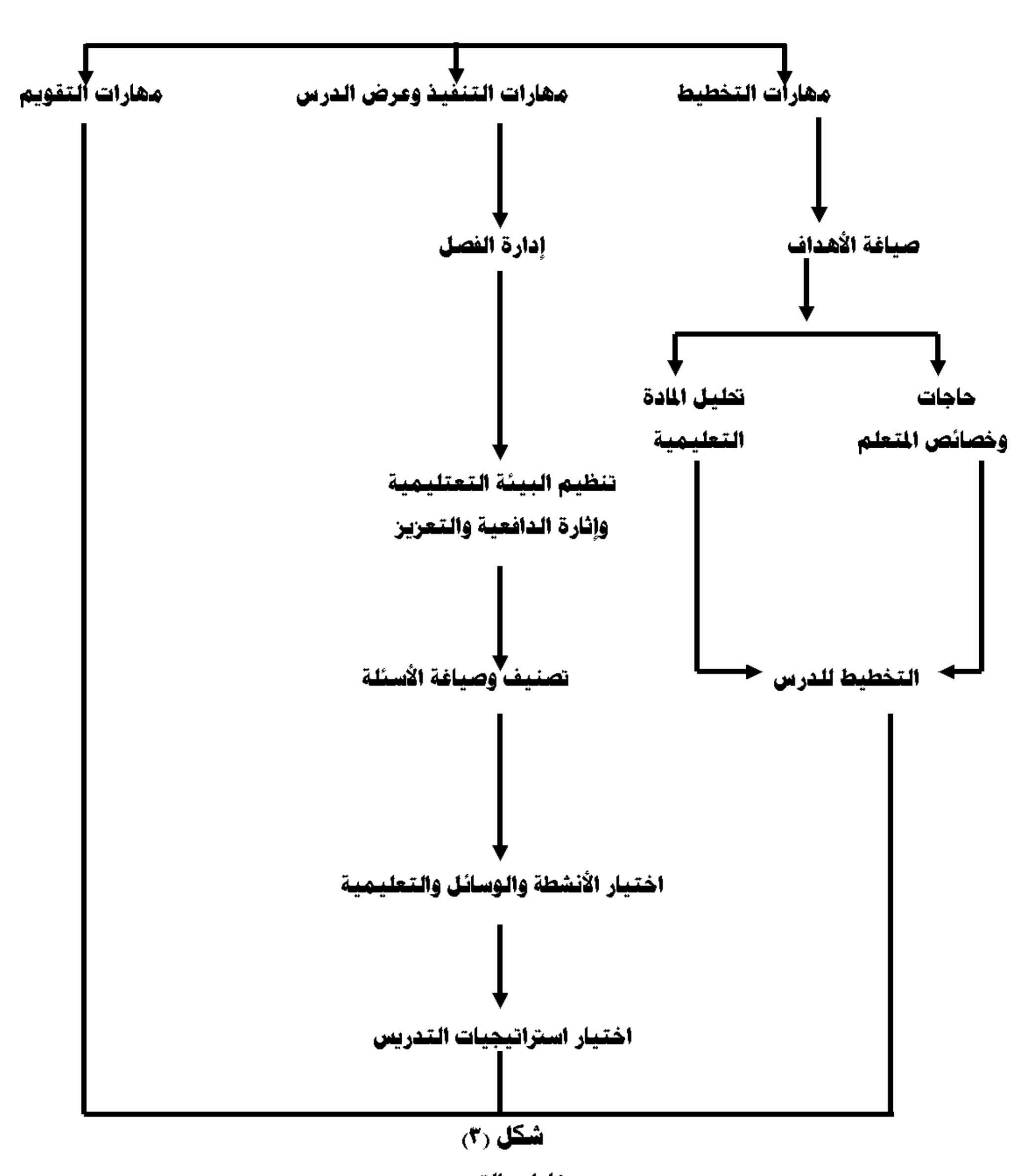
٤- أن تراعى الأهداف التعليمية فإذا اختلف الهدف اختلفت معه الطريقة.

٥- أن تراعى التقويم السليم فيرتبط السؤال مع السلوك الناتج عن الهدف.

ويؤكد ذلك **(أحمد السيد عبد الحميد وآخرون، ٢٠٠٤)** بأن هناك مؤشرات للتدريس الجيد منها: "مراعاة المتعلم ومراحل نموه وميوله، والاستناد الى نظريات التعلم وقوانينه، ومراعاة تحديد الأهداف بوضوح، وطبيعة المادة الدراسية، والتخطيط فى ضوء الأهداف، وبناء النشاط التدريسى على استعدادات التلاميذ، والاعتماد على العمل التعاونى فى التعلم والاهتمام بالتدريس ذى المعنى، والتدريس من أجل توظيف ما يتعمله التلاميذ وليستفيدوا به فى مواقف أخرى، واستثارة دافعية التلاميذ والإثابة والمدح والتشجيع، والتدريب الكافى على المهارات الأساسية، وتصميم أنشطة هادفة، واستخدام مواد تعليمية ومصادر تعلم مناسبة وتخصيص

أوقات دورية لمراجعة ما سبق دراسته مع تدريبات علاجية وتشخيص صعوبات التعلم وتوفير علاج للمحتاجين". (ص١٠٣)

مهارات التدريس



شكل (٣)
مهارات التدريس

وسيتم التعرض فيما يلى لهذه المهارات تفصيلاً:

مهارات التدريس

هناك عوامل عديدة تجعل هناك حاجة ماسة الى تمهين التدريس وإعداد معلم لهذه المهنة فلم تعد مهنة من لا مهنة له، ويتطلب ذلك إكساب المعلم مهارات تدريسية، ويظهر هناك حاجة ماسة لذلك للأسباب الآتية: **(محمد حسن آل ياسين، ١٩٧٤)**.

١- الفروق الفردية بين المتعلمين فى الصف الواحد.

٢- اختلاف آراء المربين والتربويين والفلاسفة وعلماء النفس فى نظريات التعليم والتعلم.

٣- تعدد واجبات المعلم داخل الفصل والتى لا تقتصر فقط على نقل المعلومة للمتعلمين.

٤- الحاجة الى تعليم غير مجرد لأننا نكون شخصية مواطن صالح وشخصية كاملة.

٥- تعدد أساليب التعلم واختلافها طبقا لطبيعة المادة والمعلم البيئة المحيطة. (ص٢٧).

ويتطلب الوصول الى معلم متفهم لهذه الحاجات ويتدرب على المهارات اللازمة لها أن يسأل نفسه بعض الأسئلة **(هربرن ر. كوهل، ١٩٨٤)** "ما هى الأسباب التى تبرر بها اختيارك لمهنة التدريس؟، لماذا تريد أن تقضى وقتا طويلا مع التلاميذ؟ وماذا تريد منهم كمعلم؟ وماذا تعرف من معلومات ومهارات تريد تعليمها للتلاميذ؟ وما هى دوافعك للتدريس ولأى نوع أو سن من التلاميذ تريد أن تكون معلما؟ (ص١٣-٢٨).

وقد حدد **جابر عبد الحميد وآخرون (١٩٩٤)**: "المهارات التدريسية فى ثلاث مهارات أساسية هى مهارات التخطيط ومهارات التنفيذ ومهارات التقويم" (ص١٠).

فعملية التخطيط السليم تتطلب قدرة المعلم على معرفة خصائص واحتياجات المتعلمين وأيضًا قدرته على صياغة الأهداف بصورة صحيحة وتحليل المادة التعليمية والتخطيط الجيد لتدريسها وعملية التنفيذ تتطلب إنجاز المعلم لما خطط له فى أثناء عرض الدرس وهذا يتطلب قدرته على إدارة الفصل جيدا وتنظيم البيئة التعليمية وإثارة الدافعية والتعزيز، كذا مهارة صياغة وتصنيف الأسئلة أثناء الدرس، ثم الاختبار السليم للأنشطة والوسائل التعليمية وطريقة التدريس، أما عملية التقويم فهى عملية مستمرة تبدأ قبل عرض الدرس وتسير خطوة خطوة فى صورة تقويم بنائى تم تشخيص حتى نهاية الدرس فى صورة تقويم نهائى. والشكل (٣) يوضح تلك المهارات.

أولا – مهارات التخطيط للتدريس

(أ) مهارة التعريف على خصائص وسمات وحاجات المتعلمين:

حتى يمكن التأكد بأن المادة التعليمية المراد تدريسها تلائم المتعلم لا تكفى فقط معرفة عمره أو الصف الدراسى له، ولكن يجب تحديد الخصائص العامة للمتعلم ذات الصلة بالعملية التعليمية كالقدرة العقلية والنمو العقلى، وكذا النمو الجسمى وقدرات المتعلم فى هذا المجال حتى يمكن عرض المادة التعليمية بما يتناسب مع المتعلم. أيضًا معرفة الأنماط السلوكية لدى المتعلم اى وصف كامل للمتعلم من خصائص وحاجات، ويصقل هذا المعلم معرفة خصائص وسمات وحاجات المتعلمين التى تساعده فى إحداث التدريس الجيد.

(ب) مهارة صياغة الأهداف التعليمية "السلوكية":

أهمية تحديد الأهداف التعليمية:

لا تتم العملية التعليمية إلا إذا حدث التعلم والذى هو تغير فى السلوك ناتج عن الخبرة، وتغير السلوك لابد له من أهداف محددة يسعى الى تحقيقها، ففاقد الهدف لا يمكنه التحرك من مكانة وبالتالى لا يحدث تغيير فى السلوك. ومن هنا تبرز أهمية تحديد الأهداف التعليمية والتى بتحديدها يختار المعلم كل ما يلزم من مهارات تدريسية حتى يضمن تحقيق الأهداف وإحداث التعلم. أيضًا أهمية تحديد الأهداف التعليمية هو معرفة المفاهيم والمهارات والقواعد المراد تدريسها وكيفية التدريس المطلوب. كذلك لاختيار الأنشطة والوسائل التعليمية المناسبة لهذا الهدف طريقة التدريس التى تحقق ذلك، فمثلاً إذا كان الهدف هو ذكر حدود جمهورية مصر العربية، فيكون الوسيلة هى شريط مسجل عليه الحدود يرددها التلاميذ حتى الحفظ وهذه الطريقة تكون مناسبة للهدف. أما إذا كان الهدف هو استنباط حدود جمهورية مصر العربية من على الخريطة فالوسيلة وطرقة التدريس السابقة ليست جيدة. لكن خريطة مصر مكبرة عليها الحدود وسيلة جيدة وطريقة التدريس التى تتطلب من المتعلم أن يخرج للخريطة ويستنبط الحدود شمالية وجنوبية وشرقية وغربية هى الطريقة السليمة للهدف الجديد. وهذا يعنى أن تحديد الهدف هو المسيطر على اختيار الوسائل وطرق التدريس، وأخيرًا لتحديد الأهداف أهمية أخرى فى إحداث التقويم السليم، فلا يصح أن يكون الهدف هو حفظ وتذكر الحدود ويكون الامتحان هو استنباط الحدود من الخريطة.

مصادر اشتقاق الأهداف التعليمية:

لا يمكن أن يحدد هدف تعليمى يعاكس فلسفة المجتمع فلسفة التربية وطبيعة وحاجات المتعلم وكذا قدرات المعلم. ومن هنا فكل ما سبق هو من مصادر اشتقاق الأهداف التعليمية حتى يمكن تحقيقها ولا تصطدم برفض المجتمع لها.

مجالات ومستويات الأهداف التعليمية:

قسم بلوم الأهداف التعليمية الى ثلاث مجالات أساسية هى المعرفى والوجدانى والمهارى ووضع لكل مجال مستويات متدرجة من الأبسط والأسهل الى المعقد والصعب، ففى المجال المعرفى ست مستويات هى على الترتيب: التذكر، الفهم، التطبيق، التحليل، التركيب، التقويم، وفى المجال الوجدانى (الانفعالى) خمس مستويات هى على الترتيب: الإثارة، الاستجابة، تحديد القمة، تقدير القمة، التكامل القيمى، وفى المجال المهارى (النفس حركى) هو المهارة والتى هى عمل الشئ بدقة وسرعة مناسبة. لكل مستوى أفعال خاصة به تحدده وتميزه وتقيسه من خلالها.

صياغة الأهداف السلوكية:

تصاغ الهدف فى صورة: أن + يفعل + الطالب + ناتج التعلم

يلاحظ وجود فعل يحدد مستوى ومجال الهدف والفاعل هو الطالب أما المفعول به فهو ناتج التعلم وهو ما يجب تحقيقه فى الهدف ويجب أن يقاس جيد. الهدف السلوكى هو الذى يترجم الى أسلوب يمكن قياسه، وهناك أخطاء فى صياغة الهدف السلوكى منها:

١- عدم مناسبة الفعل فى الهدف مع ما يراد قياسه (يحدد المجال والمستوى المطلوب فى الهدف وذلك من واقع المادة التعليمية المراد تدريسها) أيضا.

٢- وصف ناتج التعلم بعملية التعلم أو أدوات التعلم خطا شائع. ولذا يجب أن يصف ناتج التعلم لمخرجات التعلم المراد قياسه فى الهدف.

مهارة تحليل محتوى المادة التعليمية:

شروط المحتوى الجيد:

يذكر (**أحمد السيد عبد الحميد وآخر، ٢٠٠٦**) أن للمحتوى الجيد شروط يجب التأكد من وجودهما عند التحليل وملخص هذه الشروط فى: الدقة، التركيز، الصعوبة، مشاركة المتعلم، تصميم أنشطة تعليمية، الواقعية، تعلم الخبرات التعليمية، التطبيق والتتابع فى المعلومات. (ص٢٥، ٢٦).

تحليل المحتوى:

تحليل المحتوى هو (**رشدى طعيمه، ١٩٨٧**) "مجموعة من العمليات الإجرائية التى تستهدف تجزئة بنية المنهج اى مكوناته الى عناصرها الجزئية بغرض تحديد طبيعة كل عنصر من هذه

العناصر وفهم العلاقات الداخلية التى تربط بينها وبين الأسس والمبادئ التنظيمية التى تقــدم عليها" (ص٣٩)، كما يعرفه **(مصطفى إسماعيل وآخرون، ٢٠٠٦)** "بأنه الوصف المنظم لما يتضمنه المحتوى من معلومات ومهارات واتجاهات وقيم بصورة كمية أو كيفية وذلك بهــدف التوصل الى استدلالات واستنتاجات صادقة وثابتة فى حالة إعادة هذا التحليل" (ص٤٤)

مهارة التخطيط للدرس (تحضير الدرس):

يعتبر التخطيط للدرس عملية شاملة تبدأ بتحديد المادة المراد تدريسها وتحليلهــا ثــم تحديــد الأهداف السلوكية (التعليمية)، ويحدد بعد ذلك المعلم التهيئة والتمهيــد للــدرس، ثــم يختــار الأنشطة والوسائل التعليمية المناسبة ويحدد طريقة التدريس التى تحقق الأهداف ثم إجراءات التقويم قبلى وتكوينى وتشخيصى أثناء العرض ثم التقويم النهائى (الختامى)، فالتخطيط للدرس هو إطار منهجى منظم يحمى العملية التعليمية من العشوائية فى الممارسة التربوية وهو عملية مشاركة وتبادل الآراء والأفكار بين المعلمين.

أنواع التخطيط للتدريس:

١ – خطة طويلة المدى: (جابر عبد الحميد وآخرون، ١٩٩٤)

تسمى الخطة السنوية أو الفصلية وهى لا تكون مفصلة تفصيلاً دقيقًا ولكنها تتضمن الخطوط العريضة لسير المقرر السنوى أو الفصلى (فصل دراسى)، على مــدار الــشهور والأســابيع المحددة له ولإعدادها يتم دراسة الأهداف العامة للمقرر وتقسيم محتواه الى وحدات أو فصول يراعى ترتيبها المنطقى، كما ترتب مكونات كل وحده أو فصل من خبرات ومفاهيم ومهارات وقواعد ونظريات ترتيبًا تدريجيًا متجانسًا يبدأ من السهل الى الصعب ومــن الخــاص للعــام وتعطى الخبرات الجديدة معتمده على ما يجب أن يسبقها من خبرات. أيضًا تــشتمل الخطــة السنوية أو الفصلية على المواد التعليمية والوسائل والأنشطة التى تحقق الأهداف وتتناسب مع البيئة التعليمية ومع المتعلم. يجب أن تقسم الخطة على فترات زمنية أسبوعية وشــهرية مــع إتاحة الفرصة للمعلم لتحريكها حسب المستجدات وفى حدود معينة. ويفضل اشــتراك بعــض المعلمين الذين يقومون بتدريس المقرر مع من يقومون بتدريس مقررات وثيقة الصلة به فــى وضع هذه الخطة (ص١٠٢-١٠٥).

٢ – خطة الدرس اليومية (تحضير الدرس):

وهى كل ما يراد إنجازه **(محمد حسن آل ياسين، ١٩٧٤)** داخل الفصل من شــرح مــوجز ووسائل معينة وأنشطة تحدث تفاعلات بين المعلم والمتعلم فى الحصة المحــددة، ويجــب أن يركز المعلم على النتائج التى يحصل عليها من المتعلم ويحدد الطــرق والأســاليب المعينــة والأنشطة المستخدمة لحدوث التفاعل (ص١٧٧).

ومن أهمية التخطيط اليومى للدرس (تحضير الدرس) ما يلى:

١- يضمن إعداد المعلم للدرس واستعداده قبل دخول الحصة.

٢- يحدد المعلم أهداف الدرس جيدا من خلال تحليله للمحتوى المراد تدرسه بالحصة.

٣- يضمن ربط المعلم الدرس الحالى بالدرس السابق من خلال التمهيد والتهنئة.

٤- يضمن اختيار جيد للأدوات والأنشطة والوسائل التعليمية التى تناسب الدرس.

٥- تساعد المعلم لاختيار استراتيجية وطريقة التدريس المناسبة لتحقيق أهداف الدرس

٦- يضمن توحيد أجزاء الدرس الواحد وعرضه بصورة متدرجة ومنطقية.

٧- يضمن اختيار جيد للواجب المنزلى المناسب للمتعلم وامكاناته ويغطى الدرس كله.

عناصر خطة التدريس الجيدة (التحضير الجيد للدرس):

بعد كتابة عنوان الدرس واليوم والتاريخ والحصة والفصل تبدا خطوات التحضير كما يلى:

١- أهداف الدرس السلوكية من معرفية ووجدانيه ومهارية.

٢- التمهيد للدرس إما بحل الواجب المنزلى للحصة السابقة أو بمراجعة المعلومات التى أخذت فيها، أو فى حالة عرض درس جديد، يجب التقديم لهذا الدرس.

٣- تحديد الوسائل التعليمية ونوع الأنشطة المستخدمة والتى تناسب الموقف التعليمى

٤- عرض الدرس ويتضمن:

- استخدام وسائل التشويق والتعزيز والتحضير فى كل مرة بعرض فيها جديد.
- تحديد وصياغة الأسئلة الصفية لكل موضوع لضمان التقويم المستمر والتعلم.
- تحديد موعد وطريقة ومكان استخدام الأنشطة والوسائل والتطبيقات فى الدرس.
- عرض عناصر الدرس محققا كل هدف من الأهداف السلوكية المحددة.

٥- الاختيار الأمثل للواجب المنزلى الذى يؤكد التعلم ولذا يجب أن يكون شاملا لموضوعات الدرس، وفى نفس الوقت مناسبًا لقدرات المتعلمين.

١ – عنوان الدرس:

- المادة:
- المرحلة:
- الصف:
- الحصة:

٢ – الأهداف السلوكية:

أولا – أهداف معرفية:

ثانيا – أهداف وجدانية

ثالثا – أهداف مهارية

٣– الوسائل التعليمية المناسبة:

تحدد كل المواد والأدوات والوسائل التعليمية التى تستخدم فى الدرس والمناسبة للطلاب، وإذا كان هناك ضرورة لشرح مكونات أحدهم أو رسم لها، ويجب مناسبتها لقدراته ولا تعارض الإعاقة.

٤ – التهيئة والتمهيد للدرس:

تكون الهيئة إما بحل الواجب المنزلى للدرس السابق أو مراجعة الدرس السابق مع أسئلة قبلية للتأكد من فهمهم، أما فى حالة درس جديد غير مرتبط بما سبق فيتم التهيئة بالتقديم لهذا الدرس.

٥ – عرض الدرس: (تنفيذ الدرس)

يتم فى العرض السير خطوة خطوة حسب الترتيب المنطقى للمفاهيم والمهارات والقواعد المراد تعلمها وفى كل خطوة تعرض الوسيلة التعليمية المناسبة لها كما يعطى أمثلة وتطبيقات ثم أسئلة على كل جزء ولا ينتقل من جزء لآخر إلا بالتأكد من انتقال التعلم للطلاب، مع مراعاة قدرات الطالب.

وفى النهاية يقوم المعلم بتلخيص ما سبق دراسته وعرض ملخص للمفاهيم والمهارات التى تم تعلمها ويعزز ذلك بأسئلة نهائية

٦ – الواجب المنزلى:

ويجب اختياره بحيث يعطى كل المعلومات المعطاة ويكون مناسبًا للطلاب ذوى الحاجات الخاصة

شكل رقم (٤)

نموذج لتحضير درس لذوى الحاجات الخاصة

ثانيا – مهارات تنفيذ التدريس (عرض الدرس)

(أ) مهارة إدارة الفصل:

إدارة الفصل هو عملية ضبط السلوك للمتعلمين وتوفير النظام داخل الفصل. ويعـــرف **جـــابر عبد الحميد وآخرون،(١٩٩٤)** إدارة الفصل بأنه "مجموعة من الأنشطة التى يستخدمها المعلم لتنمية الأنماط السلوكية المناسبة لدى المتعلم وحذف الأنماط غير المناسبة، وتنمية العلاقـــات الإنسانية الجيدة وخلق جو اجتماعى فعال ومنتج داخل الفصل مع المحافظة على استمراريته" (ص٣٠٦).

يعدل هذا التعريف الفكرة السائدة عن إدارة الفصل كمدخل سلطوى تأديبى بأنه الأنشطة التى تحقق النظام داخل الفصل وتحافظ عليه، كما تعدل الفكرة كمدخل تسامحى بأنه الأنشطة التى تعدل بها المعلم سلوك المتعلمين، ولاشك أن المعلم يواجه مشكلات فردية او جماعيـــة، كـــذا تعليمية أو إدارية فى إدارته للفصل، وعليه أن يتغلب عليها بما يتناسب مع الموقـــف داخـــل الفصل ويحل ولا يعقد الأمور.

(ب) مهارة تنظيم البيئة التعليمية وإثارة الدافعية والتعزيز:

فى كل الكتابات التربوية يركز حول ثلاث محاور أساسية:

١- المتعلم ٢- المعلم وتدريسه للمتعلم ٣- بيئة التعلم

فعند التركيز على بيئة التعلم، يتم التركيز على عديد من مكونات البيئة التعليمية مثل الفصول وخصوصيتها، غرف المصادر وبرامج التعلم، وهكذا مما يؤكد أن البيئة التعليمة تتكون مـــن كل المتعاملين مع العملية التعليمية من معلم ومتعلم ومادة تعليمية وأدوات تعليميـــة وبطاقـــات تسجيل للتلاميذ...الخ. تؤسس الأنشطة **(شارلولى دانيلسون، ٢٠٠١)** بيئة صفية مريحة، بيئة تسهم فى تطوير مناخ ثقافى محفز للتعلم وتوجد مكاناً آمناً يشجع الطلاب على طرح مبادراتهم دون حذف أو تردد ويتسم سلوك الطلاب فى هذا المناخ بالتعاون يعتبر المعلمون طلابهم أناس حقيقيون لهم اهتماماتهم وامكاناتهم الكامنة وفى المقابل يعتبر الطـــلاب معلمـــوهم مـــسئولون يؤتمنون على مستقبلهم، وتظهر فى البيئة الصفية هذا الود والاحترام والمناخ الثقافى المحفز، ولذا وجب على المعلم تنظيم بيئة جيدة بهذه الصفات والمحافظة عليها من خلال ادارة جيـــدة للفصل وضبط وتنظيم جيد للسلوك.

بالنسبة لإثارة الدافعية والتحفيز بين الطلاب، يجب أن يبين المعلم **(جابر عبد الحميد وآخـــرون، ١٩٩٤)** لدى تلاميذه نظام من الدافعية يمكنهم من الإنتاج والابتكـــار ويحقـــق لهـــم الاســـتقلال الانفعالى من خلال الخطوات الآتية:

١- تحديد المعلم لأنماط السلوك الذى يحفز الطلاب ويجذبهم لنشاط معين .

٢- يستنتج المعلم من السلوك الملاحظ الحاجات الشخصية الكامنة والتى تجعل النشاط جذابا.

٣- يصف المعلم الأنشطة الملائمة لإشباع حاجات الطلاب ويشجع سلوك الاقتراب والاحترام لهم (ص٢٢٢، ٢٢٣).

ولذا يجب على المعلم أن يهتم بإثارة الدافعية لدى طلابه وتحفيزهم حتى يمكن إتمام عملية التدريس بصورة جيدة، وهذه مهارة يجب أن يتقنها كمعلم جيد.

(ج) مهارة صياغة وتصنيف الأسئلة:

يمكن أن يساعد المعلمون طلابهم على تنمية التفكير عن طريق الصياغة الجيدة للأسئلة الصفية، فهناك أسئلة لا تتطلب إلا مجرد التذكر وأخرى ذات مستوى عال من الجودة، ويعتمد تصنيف الأسئلة الى عدة عوامل أساسية (**جابر عبد الحميد وآخرون، ١٩٩٤**):

١- طبيعة السؤال من حيث مقالى أو موضوعى، سهل أو صعب.

٢- المعرفة السابقة للطلاب بالموضوع الذى يتم السؤال فيه، فإذا كان السؤال عن المقارنة بين شيئين سبق للطلاب معرفتهم فهو إذًا يقيس التذكر، وإذا كان لم يسبق لهم معرفة هذين الشيئين فإن السؤال يقيس الفهم أو التطبيق.

٣- نوع التدريس السابق للسؤال المطروح.

هذا ويمكن صياغة الأسئلة الجيدة طبقًا لمستويات ومجالات الأهداف التعليمية والتى هى متدرجة وتراكمية فالفهم يتضمن التذكر، والتطبيق يتضمن كل من الفهم والتذكر (ص١٥٥)

ولابد للمعلم ان يصف ويصيغ ويصنف الأسئلة بحيث تحقيق الهدف منها. وهناك بعض التوجيهات للمعلم حتى يكون لديه مهارة صياغة الأسئلة وهى:

١- لا يكتب المعلم أسئلة تتناول أفكارًا تافهة.

٢- لا يستخدم المعلم لغة غامضة فى صياغة الأسئلة.

٣- يجب ان يكون السؤال له اجابة واحدة صحيحة فقط.

٤- وضع الأسئلة بما يتناسب مع نوعها، فلكل نوع قواعده المحددة له.

٥- توزيع الأسئلة على الطلاب بطريقة جيدة وتوجيهها فى خدمة تحقيق الهدف المحدد.

د - مهارة اختيار واستخدام الأنشطة والوسائل والتعليمية:

الأنشطة التعليمية:

يعرف **إبراهيم بسيونى عميره (١٩٩١)** النشاط بأنه "ما يقوم به المعلم أو المتعلم أو كلاهما معًا، لتحقيق الأهداف التعليمية، وللنمو الشامل المتكامل للمتعلم سواءًا داخل الفصل أو خارجه وداخل المدرسة أو خارجها طالما أنه يتم تحت إشراف المدرسة" (ص٢٣٢)، وتمثل الأنشطة

التعليمية الموجهة قلب المنهج لتأثيرها الكبير فى تشكيل خبرات المتعلم وتربيته تربية متكاملة وأنها تعتبر مسئولة عن تحقيق أهداف المنهج.

ويتضح من التعريف السابق (**أحمد السيد عبد الحميد وآخرون، ٢٠٠٦**) أن الأنشطة تعنى إيجابية المتعلم، حيث يشارك فى الموقف التعليمى برغبته لأنها تشبع حاجة لديه، وتساعده على الوصول الى هدف مرغوب، كما أن الأنشطة التعليمية تسير فى مسلكين: فمنها ما يمارس داخل الفصل وتسمى بالأنشطة الصفية أو المصاحبة، أو المنهجية... ومنها ما يكون خارج جدران الفصل الدراسى وتسمى بالأنشطة الحرة أو غير الصفية أو الأنشطة خارج المنهج...، ويعتبر كلا المسلكين جزءًا أساسيًا من المنهج وليس شيئًا إضافيًا او خارجًا عنه، حيث يمثل المسلك الأول الجانب التطبيقى للمواد الدراسية سواء قام به الكبار فى الفصل أو خارجه، ويمثل المسلك الثانى الجزء المتمم للمنهج الدراسى. (ص٥١)

تصنيفات الأنشطة التعليمية:

للأنشطة التعليم والتعلم أنواع متعددة وذلك وفقًا للغرض أو المعيار الذى تصنف من أجله، ومن أهم التصنيفات (**إبراهيم بسيونى عميره، ١٩٩١**):

(أ) تصنيف الأنشطة طبقًا لمكان ممارسة الأنشطة:

٢- أنشطة صفية: وهى التى تتم ممارستها داخل الفصل مثل المحاضرة، والعرض النظرى، الأسئلة والأجوبة وتمثيل الأدوار.

٣- أنشطة غير صفية: وهى التى يمارسها المتعلمون خارج الفصل تحت إشراف المعلم وتوجيهه مثل الألعاب التعليمية، برنامج النشاط المدرسى، التعلم المستقل، النشاطات المجتمعية.

(ب) تصنيف الأنشطة طبقا لجم المشاركين:

تتنوع الأنشطة التعليمية وفقا لعدد المتعلمين الذين يشتركون فى ممارستها الى:

١- نشاطات جماعية كبيرة: وهى التى قد يشترك فى ممارستها الفصل بأكمله، كالاستماع الى شرح المعلم أو مشاهدة فيلم تعليمى أو مشاهدة عرض تعليمى.

٢- نشاطات جماعية صغيرة: وهى التى قد يمارسها عدد صغير من التلاميذ وتشمل مجموعات عمل لتخطيط وحدة دراسية، زيارة مصنع، إعداد مجلة حائط، تقويم العمل فى وحدة او عمل.

٣- نشاطات فردية: وهى التى يمارسها متعلم بمفرده تحت إشراف المعلم وتوجيهه مثل إجراء بحث مستقل وتأليف قصة أو إلقاء قصيدة شعرية.

(ج) تصنيف الأنشطة طبقا للأهداف التى تسعى الى تحقيقها:

١- نشاطات للحصول على معلومات مثل قراءة الكتب أو الرجوع الى المصادر الأولية أو الاستماع الى محاضرات أو ندوات.

٢- نشاطات لتنمية المهارات ومنها التدريب على الطباعة أو التدريب على عمل ما او صنع نماذج.

٣- نشاطات تساعد على تحقيق أهداف وجدانية: كقراءة الشعر أو القصص الأدبية أو زيارة المعارض الفنية، أو المشاركة فى الفرق الموسيقية أو المسرحية (ص ص ٢٣٢-٢٣٦).

الوسائل التعليمية:

الوسائل التعليمية هى كل ما يستعين به المدرس على إيصال المادة العلمية وسائر المعارف والقيم والمهارات الى أذهان الطلاب، هذا وقد تعددت المعانى والدلالات المعطاة لمصطلح الوسائل التعليمية فى الأدب التربوى، ولما كان المجال لا يتسع لاستعراض تلك الرؤى المختلفة، رأينا أن نكتفى بعرض تعريفين مختصرين ومبسطين لمفهوم الوسائل التعليمية.

يعنى مفهوم الوسائل التعليمية (**حسن حسين زيتون، ٢٠٠٠**) مجموعة المواقف والمواد والأجهزة التعليمية التى يتم توظيفها ضمن إجراءات استراتيجية التدريس، بغية وتسهيل عملية التعليم والتعلم، مما يسهم فى تحقيق الأهداف التدريسية المرجوة فى نهاية المطاف.

كما تعرف الوسائل التعليمية بأنها قنوات الاتصال التى يمكن للمعلم عن طريقها نقل الرسالة (محتوى المادة الدراسية) بجوانبها الثلاث (المعرفى والنفس حركى والوجدانى) من المرسل وهو (المعلم) الى المستقبل وهو (المتعلم) بأقل جهد ممكن، وفى أقصر وقت، وبأوضح ما يمكن، وبأقل تكلفة ممكنة.

مراحل تطور مسمى الوسيلة التعليمية:

مر مسمى الوسيلة التعليمية بمراحل عديدة منها (**ماجدة السيد عبيد، ٢٠٠٠**):

١- تسميتها طبقا للحواس: وسائل بصرية، وسائل سمعية، وسائل سمعية بصرية ثم وسائل حسية ادراكية.

٢- معينات للتدريس: ولم تعجب المعلمين هذه اللغة حيث ظهر أن المعلم يحتاج الى معينات تعبئة على أداء وظيفة .

٣- وسائل إيضاح: نوع من تحسين لغة معينات لكن ما زال هناك شيئًا أن درس المعلم يحتاج الى إيضاح.

٤- وسائل اتصال: حيث بدأ الاهتمام بجوهر العملية التعليمية وأنها عملية اتصال بين المعلم والمتعلم لنقل المهارة التعليمية (كرسالة) لهم.

٥- منظومة الوسيلة التعليمية وينظر لها هنا كمنظومة داخل منظومة طريقة التدريس التى هى منظومة داخل المنظومة الأم العملية التعليمية (ص٢٦، ٢٧).

تصنيف الوسائل التعليمية:

هناك تصنيفات عدة للوسائل التعليمية منها:

١- تصنيفات حسب الحواس المشتركة فى الوسيلة وتقسم هنا الى ثلاثة أنواع: وسائل بصرية، وسائل سمعية، وسائل سمعية بصرية، **(أحمد خيرى كاظم وآخر، ١٩٨٦)**.

- الوسائل البصرية: وهى التى تضم مجموعة من الأدوات والطرق التى تستغل حاسة البصر وتعتمد عليها، وتشمل هذه المجموعة الصور الفوتوغرافية، والصور المتحركة الصامتة، وصور الأفلام، والعينات والنماذج والخرائط... كما تتضمن هذه الوسائل أيضًا التمثيليات والرحلات، وتجارب العرض، والمعارض، والمتاحف.
- الوسائل السمعية: وتضم مجموعة المواد والأدوات التى تساعد على زيادة فاعلية التعلم والتى تعتمد أساسًا على حاسة السمع وتشمل: الراديو، وبرامج الإذاعة المدرسية، والاسطوانات.
- الوسائل البصرية والسمعية: وتضم مجموعة المواد التى تعتمد أساسًا على حاستى البصر والسمع، وتشمل الصور المتحركة الناطقة، وهى تتضمن الأفلام والتليفزيون، كما تشمل هذه الوسائل أيضًا الأفلام الثابتة والشرائح والصور عندما تستخدم بمصاحبة تسجيلات صوتية مناسبة على أسطوانات أو شرائط تسجيل. (ص ص ١٢٦-١٢٨)

٢- تصنيفات حسب طريقة الحصول عليها: فمنها الوسائل اليدوية ومنها الوسائل المصنوعة محليًا منها الوسائل الجاهزة (مصنوعة فى مصانع).

٣- تصنيفات حسب إمكانية عرضها: فمن يعرض عن طريق الضوء على الشاشات تسمى وسائل ضوئية مثل الشرائح والشفافات والأفلام، ومن يعرض عن طريق السمع تسمى وسائل سمعية مثل الأشرطة، والمسجلات، ومن يعرض فى صورة ملصقات تسمى لوحات أو سبورات مثل السبورة بأنواعها والخرائط والرسوم البيانية والمصورة.

٤- تصيفات حسب الخبرات التى ستهيؤها حسب مخروط الخبرة، لديل **Dale** فيكون فى قمته الرموز اللفظية والبصرية وتكون فى قاعدته الخبرات الحسية الملموسة والواقعية

معايير اختيار الوسيلة التعليمية:

من أهم معايير اختيار الوسيلة التعليمية كما يذكر **محمد الحيلة (٢٠٠٠)** ما يأتى:

١- تعبيرها عن الرسالة المراد نقلها، وصلة محتواها بالموضوع.

٢- ارتباطها بالهدف، أو بالأهداف المحددة المطلوب تحقيقها من خلال استخدامها.
٣- ملاءمتها لأعمار الطلبة، وخصائصهم، من حيث قدراتهم العقلية، خبراتهم، ومهاراتهم السابقة، وظروفهم البيئية.
٤- توافقها مع طريقة التعليم والنشاطات المراد تكليف المتعلمين بها.
٥- أن تكون المعلومات التى تحملها الوسيلة التعليمية صحيحة ودقيقة وحديثة.
٦- أن تكون الوسيلة التعليمية بسيطة، وواضحة، وغير معقدة، وخالية من المؤثرات التشويشية والدعائية.
٧- أن تكون الوسيلة التعلمية فى حالة جيدة.
٨- أن تعمل الوسيلة التعلمية على جذب انتباه الطلاب، وتثير اهتمامهم.
٩- أن تتناسب قيمة الوسيلة التعليمية مع الجهد، والمال الذى يصرف للحصول عليها.
١٠- إذا كانت الوسيلة استخدام جهاز ما علينا أن نأخذ بعين الاعتبار توافر المكان الذى يستخدم فيه هذا الجهاز بكفاية، وإمكانية صيانته وإصلاحه.
١١- أن تضيف الوسيلة التعليمية شيئًا جديدًا إلى ما ورد فى الكتاب المدرسى.
١٢- أن يتوافر فيها عنصر الأمن ويجب الابتعاد عن الوسائل التعلمية التى قد تشكل خطرًا على المتعلم أو المعلم. (ص ص ١١٤-١٣٦)

ويمكن إجمال ما سبق فى العبارات الآتية: الوسيلة الجيدة هى: الهادفة، الصادقة، البسيطة، المتقنة، المشوقة، المتنوعة، المتكاملة، المناسبة، المرنة، الاقتصادية، الآمنة.

معايير استخدام الوسيلة التعليمية: (أحمد السيد عبد الحميد وآخر، ٢٠٠٦)

١- التمهيد لاستخدام الوسيلة.
٢- استخدامها فى الوقت المناسب.
٣- عرض الوسيلة فى المكان المناسب.
٤- عرضها بأسلوب شيق ومثير.
٥- التأكد من رؤية جميع المتعلمين للوسيلة خلال عرضها.
٦- التأكد من تفاعل جميع المتعلمين مع الوسيلة خلال عرضها.
٧- إتاحة الفرصة لمشاركة بعض المتعلمين فى استخدام الوسيلة.
٨- عدم التطويل فى عرض الوسيلة تجنبًا للملل.
٩- عدم الإيجاز المخل فى عرض الوسيلة.
١٠- عدم ازدحام الدرس بعدد كبير من الوسائل.
١١- عدم إبقاء الوسيلة أمام التلاميذ بعد استخدامها تجنبًا لانصرافهم عن متابعة المعلم. (ص٥٦).

توظيف الوسيلة التعليمية لتحقيق أهدافها:

للتأكد من تحقيق الوسيلة لأهدافها بعد جودة الاختيار والاستخدام طبقًا للمعايير السابقة، يجب التأكد مما يلى:

١- تحديد الأهداف السلوكية للدرس تحديدًا جيدًا وتوضح السلوك وكيفية مشاهدة قياسه.

٢- تحديد العمليات التعليمية والخطوات التى يسير بها الدرس للتأكد من مطابقة استخدام الوسيلة.

٣- تحديد الخواص الأساسية للوسيلة من حيث المثير المطلوب وحجم الفصل وتجهيزاته لتحديد الوسيلة المقاسة.

٤- تحديد قائمة بالوسائل المتوفرة لأختيار الأنسب لها طبقًا للصيغة التعليمية المحددة.

٥- إعداد وسائل تعليمية تراعى تحقيق مجموعة من الأهداف ورغبة المعلمين ومهاراتهم واستخدامها.

٦- شراء أو صناعة الوسيلة طبقًا للحاجة.

٧- حدد طريقة الاستخدام والتقويم للوسيلة.

هـ- مهارة اختيار استراتيجيات التدريس المناسبة:

إذا اتقن المعلم المهارات السابقة من مهارات التخطيط (معرفة حاجات المتعلمين، صياغة الأهداف، تحليل المحتوى، التحضير الجيد للدرس) ومهارات التنفيذ (إدارة الفصل، تنظيم البيئة التعليمية، إثارة الدافعية، صياغة وتصنيف الأسئلة، اختيار واستخدام الأنشطة والوسائل التعليمية) فإن الاختيار الجيد لطرق التدريس يكون سهلاً، فما سبق من مهارات توضح الطريقة المناسبة لأنها ستراعى المحتوى والأهداف والمتعلم وأيضًا المعلم، وهذه معايير طريقة التدريس الجيدة. فقد يكون اختيار المعلم للطريقة الجيدة هو مزيج من أكثر من طريقة أو أسلوب، فهو توليفه يضعها المعلم لتحقيق أهداف الدرس وينقل المادة المراد تعليمها الى المتعلم بنجاح. وقد تختلف هذه التوليفة من معلم لآخر، فكل معلم وله طريقته التى تميزه واستراتيجيات وأساليب وطرق التدريس كثيرة ومتنوعة على المعلم أن يختار منها ما يتناسب معه ومع الطالب (طبقًا لقدراته وحاجاته) ومع المحتوى (المادة العلمية المراد تدريسها) وأيضًا الأهداف السلوكية المحددة (والتى يسعى المعلم الى تحقيقها بانتقال التعلم).

ثالثا – مهارات التقويم للتدريس

يعرف (**أحمد السيد عبد الحميد وآخرون، ٢٠٠٤**) القياس بأنه تقدير قيمة الشئ أما التقويم فهو أكبر وأعم من القياس فهو قياس تشخيص علاجى وقائى، أو هو مدى ما يتحقق من أهداف. (ص٩٠)

أنواع التقويم:

١- تقويم قبلى (أولى) يعطى فى بداية الحصة لمعرفة موقف الطلاب وقدراتهم.

٢- تقويم بنائى (تكوينى) مستمر طوال الحصة وأثناء الشرح.

٣- تقويم تشخيص بغرض التأكد من انتقال المعلومة ومعرفة نقاط الضعف وتقدم إما جماعى أو لكل طالب على حده لمعالجتها وتحقيق التعلم

٤- تقويم نهائى يتم فى نهاية الحصة للتأكد من انتقال التعلم.

وسائل التقويم:

هناك وسائل عديدة تستخدم لإجراء عملية القياس منها المقابلة، الملاحظة، الاستبيان، التقارير، دراسة الحالة، السجلات المدرسية، ثم الاختبارات التحصيلية.

أنواع الاختبارات التحصيلية:

١- اختبارات مقالية تحتاج للإجابة عليها كتابة مقالة، وتعتمد هذه الاختبارات على ذاتيه المصحح حيث لا يتفق على تصحيحها اثنين، ولا تغطى كامل المنهج.

٢- اختبارات موضوعية: يحتاج للإجابة عليها كتابة كلمة أو حرف أو علامة فقط، وهى موضوعية التصحيح حيث لا يختلف على تصحيحها اثنين، وكثرة مفرداتها تجعلها تغطى جميع أجزاء المنهج. ومن أنواعها (الصواب والخطأ، التكميل، الاختيار من متعدد، المقابلة "المزاوجة"، الإجابات القصيرة).

خطوات بناء الاختبار الجيد:

١- تحديد الغرض من الأبحاث.

٢- تحديد الأهداف السلوكية والتى هى أهداف المحتوى.

٣- تحليل المحتوى لمفاهيم ومهارات وفوائد.

٤- بناء حدود الواجبات.

٥- اختيار نوع الاختبار

٦- كتابة المفردات (الأسئلة).

صفات وواجبات المعلم فى التدريس:

١ – صفات عامة للمعلم فى التدريس:

- الالتزام الفطرى بقوانين ومتطلبات مهنة التدريس.

- الرغبة الطبيعية فى التدريس.
- الذكاء العام المميز.
- الأسلوب الإدراكى المتنوع فى مصادره وممارساته:

ويتصف الأسلوب الإدراكى للمعلم الناجح بما يلى:

- استخدامه للكلمة الملفوظة والمسموعة والعدد المكتوب والمسموع والأصوات المسموعة والأشكال المرئية والشم والذوق واللمس كمصادر ووسائل إدراكية يوصل بها محتوى التعليم لتلاميذه.
- استخدامه للأساليب المباشرة كالمحاضرة والأسئلة والتوجيهات والأساليب غير المباشرة كمناقشات المجموعات، والأساليب الفردية والمستقلة كأساليب مقررة لتعلم التلاميذ.
- استخدامه للترتيب والتسلسل والاختلاف والتغاير والتشابه والعلاقات المشتركة والمنطق الاستقرائى والاستنتاجى والاستدلال كنماذج للاستدلال والتعلم.
- استخدامه للأسلوب الذاتى المستقل والأسلوب البيئى فى تعامله مع أفراد المجتمع المدرسى وتكوين حكمه وقراراته الاجتماعية والتربوية والإدارية.

- مفهوم الذات الايجابى الواثق:.
- المعايير الخلقية العالية.
- الميول الايجابية نحو التربية والتعليم والتلاميذ والأقران والإداريين وغيرهم من القوى العاملة المدرسية.
- الاستقرار النفسى.
- المعرفة الكافية. وتتطلب من المعلم خمسة أنواع من المعرفة:

١. معرفة عامة تتمثل فى أساليب ومبادئ العلوم المختلفة.
٢. معرفة خاصة بموضوع تدريسه.
٣. معرفة طرق ووسائل التعليم وتشمل هذه معرفة المعلم النظرية والعملية الخاصة بتخطيط التعليم وتحفيز التلاميذ وتشويقهم للتعليم وبكيفية توصيل المادة الدراسية باستعمال طرق ومعينات التعليم اللفظية والميكانيكية، ثم إدارة الفصل والمحافظة على النظام العام وكيفية تقييم نتائج التدريس والاستفادة منها فى توجيه العملية التربوية واغنائها.
٤. معرفة التلاميذ الذين يدرس لهم.
٥. معرفة ذاته – مواطن القوة والضعف فيه وقدراته العامة فى التدريس وما يعينه على الاختيار السليم للطرق والوسائل التعليمية التى تتوافق مع طاقاته الشخصية وقدراته.

- المهارة فى العلاقات الاجتماعية.

- الصحة العقلية والجسمية.
- الصبر.
- الموضوعية والعدل فى الحكم والمعاملة.
- المرونة.
- المظهر العام المناسب.
- الصوت الجلى المسموع المتغير النبرة حسب متطلبات الموقف التعليمى وطبيعته.
- مطلع تام فى شخصيته الوظيفية.
- متحمس، مرح، أمين، موثوق، ودود، دمث الخلق متأدب فى ألفاظه، متواضع النفس يعترف بخطئه وعدم معرفته إذا أملى عليه الموقف التعليمى ذلك، دون مواربة أو مغالطة أو خجل.

٢- واجبات عامة للمعلم فى التدريس:

يقوم المعلم المتمكن فى التدريس بالواجبات الوظيفية التالية:

- تحديد خصائص التلاميذ والتعرف على حاجتهم الفردية، وميولهم وقدراتهم السابقة للتعليم ويتم ذلك فى العادة للمعلم بالملاحظة المنظمة وباستعمال اختبارات الشخصية والاستعداد والذكاء والتحصيل.
- صياغة أهداف التدريس العامة والسلوكية.
- تطوير / اختيار المواد والأنشطة التعليمية التى ترعى تعلم التلاميذ وتعززه.
- تحضير المقرر للتدريس عن طريق تخطيط وحداته ودروسه اليومية.
- تحضير البيئة الصفية وتنظيمها استعدادًا للتعلم، ويشمل هذا ترتيب المقاعد بالشكل المطلوب، وتحديد الأدوار المشاركة التى سيقوم بها كل فرد أو فريق أثناء التعلم، ثم تحضر الآلات أو الوسائل المستعملة فى التعليم، كما يتم ضبط وسائل التهوية والإضاءة والتدفئة بما يتلاءم مع خصائص التلاميذ ومبادئ الصحة العامة.
- تحفيز التلاميذ للتعلم وتشويقهم له باستجابة المعلم لآمال ودوافع أفراد التلاميذ النفسية والمادية بالتشجيع المادى واللفظى، والرعاية لاهتماماتهم ورغباتهم وتحريريهم من الشعور بالخوف والضغوط النفسية أو المادية من زملائهم او بيئتهم المدرسية والاجتماعية.
- تعليم أفراد التلاميذ للمعلومات والمهارات الجديدة بالوضوح.

الإعاقـــة:

تعرف الإعاقة بأنها "نتيجة لمجموعة متداخلة من الأسباب أو حالة تشير الى عدم قدرة الفـــرد المصاب بعجز ما على تحقيق تفاعل مثمر مع البيئة الاجتماعية أو الطبيعية المحيطة به، أسوة بأفراد المجتمع الآخرين المكافئين له فى العمر والجنس، ويلاحظ من التعريـــف الـــسابق أن المعاق فى مجتمع ما أو موقف ما قد لا يعتبر معاقًا فى مجتمع آخر أو موقف آخـــر، وعليـــه يمكن القول بأنه لا يوجد فرد معاق بل هناك مجتمع معاق، وتعرف **هـــدى قنـــاوى (١٩٨٢)** الطفل المعاق "بأنه الطفل الذى ينحرف انحرافًا ملحوظًا عما نعتبره عاديًا سواءًا من الناحيـــة العقلية أو الانفعالية او الاجتماعية أو الجسمية" (ص١٠٩)، ويلاحظ أن المقـــصود بالإعاقـــة **(عبد المؤمن حسن، ١٩٨٦)** "هو ذلك النقص أو القصور المزمن أو العلة المزمنة التى تؤثر على قدرات الشخص" (ص١٢) . ويؤكد وجهة النظر تلك **(الشخـــصى والـــدمياطى، ١٩٩٢)** بأن الإعاقة تعنى "ما ينتج عن أى حالة أو انحراف بدنى أو انفعالى بحيث يكبح أو يمنع إنجاز الفرد" (ص٢٠٨). كما يعرف **زين العابدين على (١٩٩١)** الإعاقة "بأنها مصطلح يصدق على كل فرد يختلف عمن يطلق عليه لفظ سوى أو عـــادى جـــسميًا وعقليًـــا اجتماعيًـــا ونفـــسيًا" (ص٢٦١). ويلخص **عمرو رفعت عمر (٢٠٠٥) عن عثمان فراج** أهـــم العوامـــل المـــسببة للإعاقة فى:

١- عوامل ترتبط بالنظم والظواهر الاجتماعية كزواج الأقارب وعمل المرأة والأمية.

٢- عوامل ترتبط بالجانب الصحى وتختلف من فرد لآخر حسب البيئة والاستعداد (ص١٣).

يلاحظ أن هناك مصطلحات أخرى تشتق من مصطلح الإعاقة نلخصها من عرض **يوســـف القريوتى (١٩٩٥)** كما يلى:

١- الإصابة: وهى تحدث قبل أو أثناء أو بعد الولادة .

٢- العجز: وهى حالة من القصور فى مستوى أداء الوظائف الفسيولوجية أو السيكولوجية.

٣- الإعاقة: وهى حالة تشير لعدم قدرة المصاب وعجزه عن تحقيـــق تفاعـــل مـــع البيئـــة الاجتماعية والطبيعية.

٤- الوقاية من الإعاقة: وهى الإجراءات التى تحول أو تقلل أو تمنع تطور الإعاقة ولها طابع طبى واجتماعى وتربوى وتأهيلى.

مما سبق عرضه من مصطلحات يتضح أن الإصابة جانب خلقى ولادى، والعجز ما يشير الى الحالة التى تأتى بعد الإصابة وتعنى افتقار الفرد للقدرة على القيام بمهام جـزء مـن أجـزاء الجسم، فمثلاً قد يحدث إصابة بأحد العينين بما يؤدى الى عجز فى الرؤية لكن قدره الفرد على القراءة موجودة، الإعاقة هى حالة عدم القدرة على تلبية الفرد لدورة الطبيعى كليًـا كفقـدان العينين معًا، أو ضعفهما الشديد الذى يؤدى الى إعاقة بصرية.

ويوضح من المصطلحات السابقة مجتمعه أن الفرد الذى يحتاج لخدمة خاصة لكى ينمو ويتعلم ويتدرب ويتوافق مع متطلبات الحياة اليومية أسريًا ومهنيًا ووظيفيًا ويـشارك فـى التنميـة كمواطن يسمى ذوى الحاجات الخاصة.

ويميز **كمال زيتون (٢٠٠٣)** بين مصطلح الغير عاديين **Exceptional** وهى فئات الإعاقـة بأنواعها وتضم فئة الموهوبين وبين مصطلح المعوقين **Handicapped** والـذى يـشير الـى الإعاقة بدون فئة الموهوبين، أما مصطلح غير الأسوياء **Abnormal** فهم من يعانون أمراض نفسية او عقلية. (ص٥)

مستويات الوقاية من الإعاقة:

١. المستوى الأول للوقاية: وفيها يتم إزالة العوامل التى تسبب حدوث الإصابة عـن طريق إجراءات صحية واجتماعية، ....لمنع حدوث الإعاقة.
٢. المستوى الثانى للوقاية: وفيه يتضمن إجراءات للكشف عن الإصـابة والتـدخل المبكر لمنع المضاعفات الناتجة عنها عـن طريـق الاختبـارات والفحوصـات الاكلينيكية.
٣. المستوى الثالث للإصابة: وهو الإجراءات للتقليل من الآثار السلبية المترتبة على حالة القصور والعجز والتخفيف من حدتها ومنع مضاعفاتها. (ص٢٠-٢٢)

أهم أسباب الإعاقة:

من تقرير الصحة العالمية حدد **عثمان فراج (١٩٨٥)** أهم أسباب الإعاقة فيما يلى:

١. الاضطرابات الخلقية من عوامل وراثية وبيئية وغير وراثية.
٢. الأمراض المعدية ويتم عن طريق العدوى من الأم الى الجنين.
٣. أمراض جسمية غير معدية مثل ضغط الدم.
٤. الاضطرابات النفسية والعقلية الوظيفية مثل مرض الصرع.
٥. الحوادث.
٦. الإدمان على المسكرات والمخدرات وعقاقير الهلوسة.
٧. نقص وسوء التغذية.
٨. كبر السن. (ص١٧-٢٠)

فئات ذوى الحاجات الخاصة:

هناك أكبر من فئة لذوى الحاجات الخاصة **(عبد الرحمن سليمان، ٢٠٠١)** نلخصها فيما يلى:

١. التفوق العقلى والموهبة الإبداعية.
٢. الإعاقة البصرية بمستوياتها المختلفة.
٣. الإعاقة السمعية (الكلامية واللغوية) بمستوياتها المختلفة.
٤. الإعاقة الذهنية بمستوياتها.
٥. الإعاقة البدنية والصحة الخاصة.
٦. التأخر الدراسى وبطئ التعلم.
٧. صعوبات التعلم الأكاديمية والنمائية.
٨. الاضطرابات السلوكية والانفعالية.
٩. الإعاقة الاجتماعية والثقافية.
١٠. الاجترارية (الأوتيسية أو التوحد). (ص٢٥)

ويصنف **أحمد محمود عبد المطلب (١٩٩٥)** المعوقين بدنيًا الى الفئات الآتية:

١. المعوقين جسميًا: المكفوفين وضعاف البصر والسمع والصم.
٢. المقعدون: من يعانى من بتر طرف أو أكثر أو شلل.
٣. المعوقين صحيًا: مصابو روماتيزم القلب.

نظرة تاريخية عن التربية الخاصة:

التربية الخاصة هى مجموعة البرامج والخدمات التعليمية بتعديلات خاصة فى المناهج والوسائل وطرق التدريس بما يناسب حاجات الطلاب الذين لا يمكنهم مسايره البرامج العادية، فمصطلح التربية الخاصة **(كمال زيتون، ٢٠٠٣)** يشير الى البرامج والخدمات المقدمة للأطفال الذين ينحرفون عن إقرانهم سواءًا فى الجانب الجسمى أو العقلى أو الانفعالى بدرجة تجعلهم بحاجة الى خبرات أو أساليب أو مواد تعليمية خاصة تساعدهم على تحقيق أفضل عائد تربوى ممكن". (ص٥)، كما يعرف **يوسف صلاح الدين قطب (١٩٩٤)** التربية الخاصة بأنها "جملة الخدمات التربوية والتعليمية الهادفة والتى تقدم للإنسان غير العادى الذى يزيد أو ينقص عن أقرانه العاديين لمواجهة حاجاتهم الخاصة بسبب الإعاقة، مع توفير الظروف المناسبة لتنميته وإدماجه فى المجتمع سواء قدمت هذه الخدمات فى المؤسسات أو الفصول الخاصة أو أماكن الرعاية الفردية أو مع وجود أقرانهم العاديين". (ص٣)

وقد خصصت وزارة التربية والتعليم المصرية (**أحمد محمود عبد المطلب، ١٩٩٥**) فصول ومدارس خاصة للمعوقين حيث تمكنهم من دراسة مناهج خاصة بأساليب تدريس مناسبة، ومن المدارس التى فتحت فى هذا المجال:

١. مدارس للمكفوفين وضعاف البصر ويطلق عليها مدارس النور.
٢. مدارس للصم وضعاف السمع ويطلق عليها مدارس الأمل.
٣. مدارس للمتخلفين عقليًا ويطلق عليها مدارس التربية الفكرية.
٤. مدارس للمرضى بالقلب ويطلق عليها مدارس روماتيزم القلب. (ص٥)

مراحل خدمات التربية الخاصة:

لقد اقتصر (فى عهد قريب) الخدمات المقدمة لذوى الحاجات الخاصة على الإعاقة البصرية والسمعية فقط، والتى اعتمدت على الخدمات الطبية والمنهجية، أدى ذلك لإنشاء بعض المؤسسات الخاصة بالمعوقين بصريًا وسمعيًا ولم ترتبط بالنظام التعليمى العام نظرًا لرفض هذا النظام قبول ذوى الحاجات الخاصة فى المدارس العادية. وما زال هناك نقصًا شديدًا ملحوظًا فى الخدمات المقدمة لذوى الحاجات الخاصة على مستوى العالم، ويرجع ذلك الى حجم التكلفة المادية والبشرية المطلوبة لمثل هذه الرعاية مقارنة بالأسوياء.

وقد مرت خدمات التربية الخاصة بالمراحل الآتية: (**يوسف القريوتى وآخر، ١٩٩٥**)

١ – مرحلة الرفض والعزل:

لقد أدت المعتقدات الخاطئة تجاه ذوى الحاجات الخاصة الى رفضهم وعزلهم عن المجتمع، وفى بعض الحالات المتطرفة كان يتم التخلص منهم.

٢ – مرحلة الرعاية المؤسسية:

فى أواخر القرن التاسع عشر وبدايات القرن العشرين تم ببعض الدول الأوروبية وأمريكا تقديم خدمات لذوى الحاجات الخاصة عن طريق تقديم المأوى والغذاء والرعاية الصحية مستندًا الى العاطفة الدينية والمبادرات الفردية، وفى نهاية هذه الرحلة تم إنشاء مراكز تعليمية تهتم بإيواء الصم والعميان بمعزل عن أسرهم والمجتمع.

٣ – مرحلة التأهيل والتدريب:

بعد الحرب العالمية الثانية وما سببته من إعاقات كثيرة للأفراد، بدأت الجمعيات التطوعية الاهتمام بذوى الحاجات الخاصة ومطالبة الحكومات بزيادة الرعاية من مجرد المأوى والتدريب الطبى الى التعليم والتأهيل المهنى، كما تغيرت الاتجاهات الاجتماعية نحوهم، وظهر طلاب معوقين فى فصول التعليم العام ثم تم عزلهم فى فصول خاصة داخل المدرسة العادية وشاع استخدام اختبارى الذكاء لتصنيف الطلاب فى الفصول الخاصة عن العادية.

٤ – مرحلة الدمج:

فى الستينات من القرن العشرين، أصبح المجتمع أكثر تفهمًا لخصائص ذوى الحاجات الخاصة والبدائل التربوية المتاحة لهم وظهر مفهوم الإدماج والمناداة برعايتهم وعمل الخطط لتعليم ذوى الحاجات الخاصة وظهر شعار السنة الدولية للمعوقين عام ١٩٨١، وبرنامج العمل العالمى للمعوقين الذى أقرته الأمم المتحدة على ١٩٨٣ الذى يحدد مسئولية الدول فى تعليم المعوقين ومساواتهم بأقرانهم العاديين وإزالة مظاهر التميز بينهم والاقتراب بحياة المعوقين للحياة العامة وهو ما يسمى بالعادية، ثم جاء الدمج لتوفير الخدمات التعليمية لذوى الحاجات الخاصة بجانب أقرانهم العاديين ومن خلال الأنظمة التعليمية العامة. ويرى **(عادل خضر وآخر، ١٩٩٥)** "أن الدمج يساعد المعاقين على أن يتعلموا بالممارسة (الحركية واللفظية) من خلال تقليد لسلوك الطفل العادى بدلا من تقليد سلوك الطفل المعاق فى المدارس الخاصة بالإعاقة، ويقيده ذلك باكتساب بعض أشكال السلوك التوافقى وانخراطه فى الجماعة وتقبله لها والعمل فيها بتعاون" (ص٥٧٣). وهى هذا المجال حدد **سعيد كمال عبد الوهاب (٢٠٠٦)** ايجابيات ومعوقات الدمج فى:

الايجابيات:

١. نقل الخدمة التعليمية بمكان إقامة المعاق بما يشجع أولياء الأمور.
٢. عدم عزل المعاق عن الجميع.
٣. يساعد الدمج تدريجيا فى تحسين النظرة المجتمعية السلبية للمعاق.
٤. تنمية روح الحب والثقة والتفاهم بين الطفل المعاق والعادى.
٥. كسر حاجز الخوف لدى الطفل العادى من زميله المعاق.
٦. زيادة الثروة اللغوية وتنمية المهارات الاجتماعية لدى الطفل المعاق.
٧. تنمية إحساس الطفل العادى بالمسئولية تجاه زميله المعاق.

المعوقات:

١. مشكلات الإدارة المدرسية فى متابعة المعوقين وهم مع العاديين.
٢. مشكلة أولياء الأمور حول تواجد الأطفال المعاقين مع أطفالهم العاديين.
٣. الظروف الاقتصادية ومعدل الإنفاق على معلمى ذوى الحاجات الخاصة الموجودين فى المدارس العادية.
٤. النفور والاستهزاء من قبل الأطفال العاديين للأطفال ذوى الحاجات الخاصة، والاعتداء عليهم بالضرب لعدم تفهمهم بطبيعة المعاقين.
٥. المناهج غير مخصصة لذوى الحاجات الخاصة ولا تراعى الحالات الفردية لهم ولم يعد لها معلم خاص.

٦. المدارس غير مجهزة لاستقبال عملية الدمج والفصول غير ملائمة لطبيعة المعاق. (ص٥٧٤-٥٧٦).

٥- ما بعد مرحلة الدمج:

وفى نهاية القرن العشرين ظهر تطورًا كبيرًا فى رعاية المعوقين، فمثلاً:

- أصبح تقييم وتشخيص المعوق لتحديد وصف كامل لاحتياجاته وتقديم الخدمات اللازمة له ويشمل جميع الحوادث الشخصية والنمائية.
- تعدلت بعض المصطلحات فبدلاً من المعاق أصبح ذوى الحاجات الخاصة مما أزال جميع الآثار السلبية بنفسية الفرد وعدم عزله عن المجتمع.
- تحولت خدمة ذوى الحاجات الخاصة من قائمة البر والاحسان الى أنها واجب ملزم على الحكومة، وتم المناداة بالدمج التربوى والاجتماعى وليس العزل عن المجتمع، كما كان سابقًا.
- لم يعد الاهتمام بتقديم الخدمات التربوية لذوى الحاجات الخاصة فى الدول المتقدمة فقط، بل اهتمت الدول النامية بذلك واسندت الجامعات والمعاهد الإشراف والتخطيط لبرامج التربية الخاصة وإعداد الكوادر الفنية والمهنية للعمل فيها لتحقيق أفضل النتائج ويتطلب ذلك شمولية الخدمة وإزالة المعوقات التى تحول دون دخولها للمستفيدين، كما يتطلب عدم المركزية فى إدارة تلك المؤسسات مع تذليل الصعوبات والمعوقات المالية والمهنية والإدارية والاهتمام بالإناث من ذوى الاحتياجات الخاصة وليس الذكور فقط.

٦- خدمات تربوية متميزة لذوى الحاجات الخاصة:

ويتمثل ذلك فى التوسع فى تعليمهم فى الصفوف العادية مع الخدمات الخاصة أو الصفوف الخاصة بهم داخل المدارس العادية أو إنشاء المدارس النهارية الخاصة لذوى الحاجات الخاصة (الصم والعميان) وإنشاء المدارس والمعاهد الداخلية للمراحل المختلفة مع وجود الخطط التربوية المستمرة للتحسين فى المجالات السابقة والتقويم المستمر لجميعها، والوصول الى أفضل الخدمات وتحسين العناصر بها، ولابد من الاهتمام بإشراك الأهل (أسر ذوى الحاجات الخاصة) فى جميع مجالات التطوير لمراكز رعايتهم. (ص ص ٣٢-٦٤).

٧- خدمات إرشاد ذوى الحاجات الخاصة:

يحتاج ذوى الحاجات الخاصة الى إرشاد نفسى مثل رفاقهم العاديين، بل يحتاج هو وأسرته لخدمات الإرشاد النفسى الخاصة، ويلخص المبادئ الأساسية فى إرشاد ذوى الحاجات الخاصة نفسيا فيما يلى: **(حامد زهران، ٢٠٠٦)**

- له جميع احتياجات العادى بالإضافة لما تفرضه الإعاقة من متطلبات.
- يحتاج الى التدريب على المهارات الأساسية للتوافق مع الآخرين.

- يحتاج الى التشجيع المستمر للاعتماد على ذاته وتحقيق الاستقلالية.
- يحتاج الى التركيز على مواطن القوة لديه ومكافأة أى تحسن فى أدائه.
- يحتاج لتقديم المساعدة له عندما يكون فى حاجة إليها فقط. (ص٩)

٨- خدمات إرشادية لأسر ذوى الحاجات الخاصة:

لأن هناك كثير من الأسئلة التى تدور فى ذهن الوالدين عن حالة أبنائهم من ذوى الحاجات الخاصة ولا يجدون لها إجابة مثل (**أشرف أحمد عبد القادر، ٢٠٠**) ما سبب هذه الإعاقة؟ هل يشفى أم سيظل على حالة؟ كيف نتعامل معه؟ (ص٥٣٥)

يؤدى ذلك الى قلق فى أسرة ذوى الحاجات الخاصة، مما يؤكد حاجتهم الى إرشاد أسرى حددت فيما يلى: (**فاروق صادق، ١٩٩٢**)

- تحسين الظروف البيئية التى يعيش فيها ذوى الحاجات الخاصة عن طريق تبصيرهم بخصائص نمو طفلهم وتدريبهم على كيفية التعامل معه.
- تنمية استعدادات الوالدين النفسية وعلاج مشاكلهم الأسرية ليتفرغوا لرعاية طفلهم ذوى الحاجات الخاصة.
- مساعدة أخوانهم وإرشادهم نفسيا لتقبل أخوهم المعاق عن طريق تبصرهم بخصائص نموه وأهمية تعلم وتدريب وتأهيل أخيهم.
- مشاركة الوالدين فى جماعة آباء الأطفال المعوقين ويسمى الإرشاد الجماعى (ص٥٠)

ويضيف **يوسف القريوتى (١٩٩٥)** الى خدمات ذوى الحاجات الخاصة ما يلى:

٩- خدمات فى المجال التشريعى:

وذلك بتوفير الحماية القانونية لذوى الحاجات الخاصة باصدار القوانين التى تؤمن حقوقهم والتعامل معهم كفئة مميزة، ونلاحظ أن بعض حكومات الدول النامية تتهرب من التقيد بهذه القوانين وتدعى أن اصدارها يتنافى مع المطالبة بدمج ذوى الحاجات الخاصة مع فئات المجتمع، لكن الدول المتقدمة قامت باصدار مثل هذه التشريعات حماية لخصوصيات ذوى الحاجات الخاصة واقرارا بحقوقهم وتأكيد المسئولية الدولية بدءا من الوقاية من الإعاقة والتعليم والتأهيل المهنى والاجتماعى والتشغيل وصولاً للتفاصيل الدقيقة فنيا وقانونيا.

١٠- خدمات فى المجال الادارى والمالى:

والذى تمثل فى نقل الخدمات الإدارية لذوى الحاجات الخاصة من وزارة الشئون الاجتماعية الى وزارة التربية والتعليم وكذلك رفع مستوى الإدارات المشرفة عليهم الى مراتب عليا. أما فى مجال الخدمات المالية فقط تمثل فى رصد الموازنات ووضع المخصصات المالية لخدمة ذوى الحاجات الخاصة وذلك ضمن الموازنة العامة للدولة. (ص٤٢٨)

المتغيرات ذات التأثير المباشر على التدريس لذوى الحاجات الخاصة:

هناك عدد من المتغيرات لها تأثيرها المباشر على التدريس لذوى الحاجات الخاصة مثل: **(كمال زيتون، ٢٠٠٣)**

(أ) **مخرجات التعليم:** حيث تحقيق أقصى مخرجات التعليم بما يتلاءم مع الأهداف التعليمية تؤثر تأثيرا مباشرا على التدريس الجيد لذوى الحاجات الخاصة

(ب) **مناشط تعليم التلميذ فى الفصل:** إمداد التلاميذ بالخبرات التى تؤثر على نشاطه طبقا لنوع الإعاقة وبالتالى يحقق التدريس الجيد.

(ج) **السلوك التفاعلى للمعلم:** فهى نقطة التفاعل والاحتكاك بين إمكانات المعلم وقدرات التلاميذ، فارادة التعلم لدى الطالب توجد ارادة تعلم لدى المعلم.

(د) **سلوك المعلم قبل التدريس:** كل ما يقوم به المعلم من تخطيط وتجهيز انشطة تلائم ذوى الحاجات الخاصة وقواعد السيطرة على التدريس وهذا يؤثر بطريقة مباشرة على التدريس.

(هـ) **كفايات المعلم:** وهى المهارات التى يتسلم بها المعلم ويواجه بها قدرات المتعلمين، فالمعلم الكفء الذى يقابل حاجات ذوى الحاجات الخاصة ويتعامل مع الحواس التى ليس بها إعاقة.

(و) **خصائص المعلم:** وتشمل قدراته ومعرفته واتجاهاته نحو المهنة والتى يتم صقلها بالتدريب والخبرة.

المتغيرات ذات التأثير الغير مباشر على التدريس لذوى الحاجات الخاصة:

(أ) خصائص التلميذ: وهى قدرات وسمات وشخصية التلميذ والتى تتحكم فى مخرجات التعليم، فتتبعا لخصائص الإعاقة يتأثر التدريس بطريقة غير مباشرة.

(ب) متغيرات السياق الداخلى: وهى خصائص التلاميذ كمجموعة فى الفصل والتى تؤثر على سلوك المعلم، فالإيجابية للمعلم تنعكس على التلميذ والسلبية تنعكس بسلبية.

(ج) متغيرات السياق الخارجى: مثل الأدوات والتسهيلات والإشراف والدعم الإدارى الذى تقدمه المدرسة والمجتمع المحلى وهذا يؤثر بطريقة غير مباشرة على التدريس.

(د) متغيرات تدريب المعلم: التدريب أثناء الخدمة للمعلم يجعله أكثر خبرة فى التعامل مع الأدوات والمواد المناسبة لذوى الحاجات الخاصة وتؤثر على التدريس بطريقة غير مباشرة.

أهداف تقويم برامج ذوى الحاجات الخاصة:

تقييم الأداء يتم فى إطار المعلومات والخبرات السابقة والحالية إضافة الى القيم والاتجاهات، وتقويم ذوى الحاجات الخاصة عامة والعميان خاصة هو عملية مهمة لجمع المعلومات

واستخدامها من قبل المعلمين والاخصائيين الاجتماعيين والنفسيين لاتخاذ القـرارات بـشأن حاجاتهم الخاصة.

وتتحدد أهداف التقويم لذوى الحاجات الخاصة فى: **(يوسف القريوتى، ١٩٩٥)**

أ - المسح الأولى والتعرف على الإعاقة لذوى الحاجات الخاصة.

ب- التعرف على نوعية ودرجة الإعاقة.

ج- تحديد المكان الملائم طبقا لنوع الإعاقة.

د - تحديد البرامج التربوية الملائمة حسب الإعاقة إما بصرية أو سمعية أو عقلية.

هـ- تقويم فعالية البرامج التربوية المقدمة لذوى الحاجات الخاصة.

متطلبات تطوير البرامج لذوى الحاجات الخاصة:

أ - أن ترتكز عملية التقويم على السلوك المراد قياسه.

ب- أن تعتمد على عينة كافية من ذوى الحاجات الخاصة.

ج- أن تراعى الظروف البيئية والثقافية المحيطة بهم.

د - أن تكون عملية التقويم معقولة ذات معنى يناسب مع حاجاتهم.

مراحل تطوير البرامج التربوية لذوى الحاجات الخاصة:

المرحلة الأولى : التعرف والكشف الأولى

المرحلة الثانية: التحويل

المرحلة الثالثة : التقييم

المرحلة الرابعة: اتخاذ القرارات

المرحلة الخامسة: تصميم البرنامج التربوى

المرحلة السادسة: التقويم

المرحلة السابعة: المراجعة العامة. (٥٤٢-٤٦٠)

حاجات الطفل ذوى الحاجات الخاصة:

نلخص أهم حاجات الطفل ذوى الحاجات الخاصة **(سميرة أبو زيد، ٢٠٠٦)** فيما يلى:

١. حاجته لممارسة الحوار معه والاستماع إليه.
٢. حاجته لاكتساب المعرفة وإدراك العناصر الموجودة بالبيئة باستخدام حواسه المتبقية.
٣. حاجته لتعلم معانى جديدة وفهم أعمق من خلال الحاسة اللغوية لديه كاللمس أو الشم.
٤. حاجته لمعرفة الأصوات ودلالتها وتمييز ما حوله والأماكن التى يعيش فيها.
٥. حاجته لاكتساب العادات المرغوب فيها وأن يكون حسن المظهر والملـبس وعـادات الأكل والشرب والتحدث وفقا لنوع الإعاقة ودرجتها (ص٤٣).

الفصـــل الثانـــى

المهارات التدريسية للعميان

الفصل الثانى

المهارات التدريسية للعميان

سبق أن تعرضنا فى الفصل الأول للتدريس بصورة عامة، وذكرنا أن مهارات التدريس قسمت الى ثلاث أقسام عامة هى مهارات التخطيط ومهارات التنفيذ ومهارات التقويم، وكل قسم يتفرع منه مهارات تدريسية فرعية، وسوف نستعرض فى هذا الفصل مهارات التدريس المختلفة فى الأقسام الثلاثة وحسب ما ورد فى شكل (١) ولكن بصورة خاصة للطلاب العميان.

أولا – مهارات التخطيط للتدريس للعميان

نستعرض فيما يلى تفصيلاً لمهارات التخطيط للتدريس وهى:

(أ) مهارة التعرف على خصائص وسمات وحاجات العميان.

(ب) مهارة صياغة الأهداف السلوكية للطلاب العميان.

(ج) مهارة تحليل محتوى المادة التعليمية بمناهج العميان.

(د) مهارة التخطيط اليومى للدرس (تحضير الدرس) للطلاب العميان.

(أ) مهارات التعرف على خصائص وسمات وحاجات العميان:

تعريف الكفيف:

ينقسم المكفوفين الى قسمين (**عبد الرحمن سليمان، ٢٠٠١**) رئيسيين، فهناك المكفوفون تمامًا وهناك المكفوفون جزئيًا، المكفوف كليًا هو الشخص الذى لا يستطيع أن يبصر إطلاقًا، أو لا تزيد حده إبصاره عن ٢٠/٢٠٠ فى أقوى العينين، وبعد استخدم نظارة (يقصد بالنسبة ٢٠/٢٠٠) أن الجسم الذى يمكن رؤيته بالعين العادية على مسافة ٢٠٠قدم، يجب تقريبه الى ٢٠ قدم حتى يمكن للشخص الكفيف أن يراه)، وهناك من هو كفيف كليًا منذ الولادة أو أصيب بها بعد سن الخامسة، كما يوجد الكفيف جزئيا إما بعد الولادة أو أصيب به بعد خمس سنوات من ولادته. (ص٥٠،٤٩)

أما الكفيف من جهة النظر الطبية (**يوسف القريوتى، ١٩٩٥**) فهو الشخص الذى تقل حده إبصاره بأقوى العينين بعد التصحيح عن ٦/٦٠ متر (أو ٢٠/٢٠٠قدم) (تقاس حده الإبصار بقوة العين على رؤية الأجسام بكامل تفاصيلها، والعين السليمة تكون حده إبصارها ٦/٦ (٢٠/٢٠) أيضًا الكفيف طبيًا هو من يقل مجاله البصرى عن زاوية مقدارها ٢٠ درجة (يقصد بالمجال البصرى هو مجال الرؤية فى الاتجاهات المختلفة فى نفس الوقت من موقع الثبات، فالعين السليمة قادرة على رؤية الأشياء بمدى أقصاه ١٨٠ درجة). والكفيف من وجهة نظر

التربويين هو من فقد القدرة كلية على الإبصار أو من لم تتح له البقايا البصرية القدرة على القراءة والكتابة العادية حتى لو استخدم المصححات البصرية. (ص١٨٨ – ١٩٠)

أما من وجهة النظر الاجتماعية (**هانى إيليا، ٢٠٠١**) فان الكفيف هو الشخص الذى لا يستطيع أن يجد طريقه دون مساعدة فى بيئة غير معروفة لديه أو أن قدرته على الإبصار عديمة القيمة اقتصاديًا أو أنه من الضعف بحيث يعجز عن القيام بعمله العادى". (ص٦٣)

تعريف الأعمى:

وخلاصة ما سبق يعرف الأعمى (**عبد الرحمن سليمان، ٢٠٠١**) بأنه الشخص فاقد البصر أو الذى لديه إدراك للضوء أو القدرة على تحديد مصدره أو الذى يستطيع تمييز حركة اليد أمام العين، أو إدراك الأشكال والأشياء بدرجات معينة أو الشخص الذى لديه درجة إبصار تمكنه من الحركة (درجة إبصار ٦/٦٠م أو ٢٠/٢٠٠قدم). (ص٦٣)

كما يعرف **عبد الفتاح صابر** (**١٩٩٧**) الأعمى طبيًا بأنه من يفقد القدرة على عد أصابع اليد على بعد متر، والأعمى تعليميًا هو من ليس لديه القدرة على رؤية حروف الكتابة بعد وضع النظارة، أما الأعمى عمليًا فهو فاقد القدرة على الانتفاع بالعين فى الأعمال التى تحتاج لاستعمال البصر، والأعمى تربويًا هو كل من يعجز عن استخدام عينيه فى الوصول الى المعرفة. (ص١١٨)

فئات المعاقين بصريًا : (عبد الرحمن سليمان، ٢٠٠١)

١- **العميان:** وتشمل الأعمى كليًا ممن يعيشون فى ظلمة تامة ولا يرون شيئًا، ويرون الضوء فقط أو بإمكانهم تحديد مسقط الضوء، كما يشمل من يستطيعوا عد أصابع أيديهم عند تقريبها من أعينهم.

٢- **العميان وظيفيًا:** هم الأشخاص الذين توجد لديهم بقايا إبصار يمكنهم الاستفادة منها فى مهارات التوجه والحركة لكنها لا تفى بمتطلبات القراءة والكتابة.

٣- **ضعاف البصر:** هم من يتمكنون من القراءة والكتابة بالخط العادى إما بمعينات بصرية أو مكبرات أو بدونهما.

يلاحظ أن الفئتين (١)، (٢) يحتم عليهم استخدام طريقة برايل فى القراءة والكتابة، كذا استخدام المعينات السمعية والشفوية بعكس الفئة (٣) التى قد تستعين بمكبرات للقراءة العادية، ويؤكد هذا تقسيم الإعاقة البصرية الى كف البصر الكلى، وكف البصر القانونى، وكف البصر الجزئى، ثم المشكلات البصرية. (ص٦٢ – ٦٤)

أسباب الإعاقة البصرية:

للتعرف على طبيعة الأعمى يجب التعرف على أسباب الإعاقة البصرية والتى يمكن تلخيصها (**يوسف القريوتى، ١٩٩٥**) فيما يلى:

١ – **أسباب خلقية:** إما نتيجة وراثية أو تعرض الأم أثناء الحمل لعوامل تؤثر على بصر الجنين.

٢ – **أمراض تصيب العين:** كالتراكوما والرمد الحبيبى والماء الأبيض والأزرق والسكرى.

٣ – **إصابات تتعرض لها العين:** كالصدمات الشديدة للرأس أو إصابة العين بأجسام حادة.

٤ – **الإهمال فى معالجة صعوبات العين:** مثل طول البصر وقصره والحول والمياه البيضاء والزرقاء. (ص١٦٥ – ١٩٧)

ولخصها **طارق محمد (١٩٩٨)** فى سببين رئيسيين هما:

١ – أسباب وراثية: حصيلة المؤثرات الموجودة داخل الكائن الحى المتصلة بالتكوين الجنينى.

٢ – أسباب بيئية: تتصل بمؤثرات قبل وأثناء وبعد الولادة. (ص٤٣)، وهى أسباب تشريحية تعطل العين عن أداء وظيفتها ومنها أسباب داخلية وأسباب خارجية.

خصائص وسمات الأعمى:

يختلف المعوقين بصريا فى خصائصهم تبعًا لطبيعة الصعوبة البصرية ودرجتها والسن التى تحدث فيها والبيئة المحيطة ورد الفعل حيال العميان وكيفية التعامل معهم.

وقد حدد **يوسف القريوتى (١٩٩٥)** تلك الخصائص فى :

١ – خصائص جسمية:

نتيجة لحدوث قصور فى التناسق الحركى والتآزر العضلى لمحدودية النشاط الحركى للعميان، كما تظهر السمنة نتيجة خلل استهلاك الطاقة مما ينتج عنه حركة نمطية (لزمة حركية) تختلف من فرد لآخر.

٢ – خصائص عقلية:

يوجد هناك صعوبات فى تحديد ذكاء الأعمى، كما يوجد مشكلات فى إدراكهم لمفاهيم ومهارات التصنيف خاصة مفاهيم الحيز والمكان والمسافة، فى حين أنهم متفوقون فى الانتباه والذاكرة السمعية كنتاج للتدريب الذى يمارسه الأعمى لهذه العمليات بحكم اعتماده بدرجة كبيرة على حاسة السمع.

٣ – خصائص لغوية:

عدم ملاحظة الأعمى للشفاه أو الإيماءات والتعبيرات يؤدى الى مشكلات فى اللفظ واللغة والكلام منها الاستبدال (حرف س بـ حرف ش، وحرف ك بحرف ق) والتشويه والتحريف والعلو (ارتفاع الصوت فى غير محله) مع عدم تغيير الصوت (وتيرة واحدة).

٤- خصائص اجتماعية:

يحتاج التفاعل الاجتماعى الى اتصال رمزى غير لفظى بالإضافة الى الاتصال اللفظى، وهذا يمثل مشكلة للأعمى، لذا يجب تدريبه على مهارات الإصغاء والمحادثة الاجتماعية.

٥- خصائص نفسية:

تحدث اضطرابات نفسية للأعمى نظرًا لما يتعرض له من ضغوط، وعلى الأسرة مساعدته لتحديد مفهوم ذاته وللوصول الى درجة توافقه مع النفس، يتم ذلك بتجنب الحماية الزائدة للطفل الأعمى مع إتاحة الفرصة له ليجد الأشياء بنفسه ثم تدريبه على القيام بالمهام المختلفة أسوه بالمبصرين.

٦- خصائص أكاديمية:

لا يوجد قصور لدى الأعمى عن نظيره المبصر فى القدرة على التعلم لكن تعلمه يتطلب تعديلاً مناسبًا فى أساليب التدريس والوسائل والأنشطة المستخدمة. (ص١٩٩-٢٠٨)

وتضيف **فتيحه أحمد بطيح (٢٠٠١)** على الخصائص السابقة خاصتين هما:

خصائص حركية:

حيث لا يختلف النمو الحركى عند الأعمى عن نظيره العادى، إلا أن العادى لديه القدرة على النظر للأشياء من حوله والتعرف على مكوناتها البيئية وهو غير متوفر لدى الأعمى مما يجعل هناك قصور فى الحركة والجلوس والاتجاه أما عندما يرسم الأعمى خريطة ذهنية للبيئة تجده يسرع فى حركته وفى بعض الأحيان تقارب حركة العاديين والمبصرين.

خصائص انفعالية:

غياب البصر يفرض بعض القيود على الأعمى مما يجعله يعانى من بعض الاضطرابات النفسية، ويظهر عليه بعض السلوك غير السوى مثل العصابى والانطواء والانعزالية والعدوانية والغضب، ويجب مراعاة أسباب حدوث ذلك عند التعامل مع الأعمى مع محاولة تقليل تلك المشاكل التى تواجهه. (ص٢٩-٥١)

أما **طارق محمد (١٩٩٨)** فقد عرض خصائص وسمات الأعمى بشكل آخر كما يلى:

١- **حاسة السمع:** وهى من أنشط الحواس لدى الأعمى لكنها تنحصر فائدتها فى تفهم المعلومات الشفوية.

٢- **حاسة اللمس:** وتمثل المركز الثانى لدى الأعمى بعد السمع، وهى الحاسة التى تكسبه المدركات المكانية بالأخص لدى الأعمى بالولادة، وتعتبر هذه الحاسة مصدرًا هامًا لاكتساب الأعمى الخبرات التعليمية، كما تؤثر بدرجة كبيرة فى حياته العامة، ومن نتائجها استخدام طريقة برايل فى القراءة والكتابة وهى التى تعتمد على حاسة اللمس

٣- **حاسة الشم:** يميز الأعمى عن طريق الشم المكان الموجود فيه أما مصنع أو مستشفى أو معمل كيميائى أو محل بقالة...الخ، مما يساعده علـــى معرفـــة تفاصـــيل البيئـــة المحيطة، ويمكن تدريب الأعمى على هذه الحاسة.

٤- **التفاعل مع البيئة:** يحتاج التفاعل مع البيئة الى حاسة البصر، لـــذا يجـــد الأعمـــى قصورًا فى التعامل مع البيئة، كما يجد حرجًا فى التعبير عن انفعالاته ومشاعره خوفًا من الخطأ ومراقبة المبصرين له.

٥- **النمو المعرفى:** يحيا الأعمى فى عالم ضيق محدود وذلك لنقص الخبرات التى يراها المبصر بعينه مما يقلل عند الأعمى حصيلة المعلومات والمعرفة.

٦- **الـــذكاء:** هناك من يؤكد أن نسبة ذكاء العميان أكبر مـــن نـــسبة ذكـــاء المبـــصرين (كتعويض عن البصر) وهناك آخر يؤكد عكس ذلك وهناك ثالث يـــرى أن الفـــرق بينهما فى الذكاء العام ليس له دلالة لكن ذكاء المعلومـــات والمعرفـــة، فالمبـــصرون متفوقون فيه على العميان.

٧- **القدرة على التحصيل والتصور:** إذا كان **(سميرة أبو زيد، ١٩٧٢)** "القـــصور هـــو استدعاء ما سبق مشاهدته من صور بصرية وأن التخيل هو ارتباط عملية استرجاع الصور الصحيحة فى الذهن يتبعها عملية ربط هذه الصور بعضها بـــبعض لتكـــوين صورة ذهنية جديدة" (ص٢٣)، فيؤكد ذلك أن الأعمى لديه قصور شديد فى التصور والتخيل وبالأخص الأعمى بالولادة أو بعدها مباشرة والذى لم يتعرض فـــى حياتـــه لمشاهدة ما.

٨- **النمو اللغوى.٩- النمو العقلى.١٠- النمو الانفعالى** فقد سبق عرضهم(ص٤٥-٥٠)

حاجات المعوق بصريًا:

يعرف **محمد عبد الظاهر الطيب (١٩٧٢)** الحاجة بأنها "الافتقار لشئ ما بحيث أنه لـــو كـــان موجود لحقق الإشباع أو الرضا لصالح الكائن الحى، وهذا الافتقار يجعل الكائن نوعا ما يعيش حالة من التوتر يتمخض عن توجيه السلوك على نحو يؤدى الى تهيئة الكائن سواء بالإشـــباع أو الدفاع". (ص١٨)، وإذا كانت الحاجة **(عبد المؤمن حسن، ١٩٨٦)** مشتركة بين المبصرين وغير المبصرين فإن الفئة الأخيرة تحتاج الى درجة إشباع أكثر مما هو لـــدى المبـــصرين". (ص٢٨)

أهم حاجات الأعمى العامة: (طارق محمد، ١٩٩٨) ما يلى:

١- الحاجة لإدراك مفهوم الدين والعبادة والفهم لحقيقة الألوهية.

٢- الحاجة الى توجيه اهتمامه الى تمييز المؤثرات السمعية لأصوات طبيعية.

٣- تجسيد صورة عن الأشياء عن طريق المؤثرات الصوتية المعبرة عنها.

٤- الحاجة الى تنمية مهارة الاستماع وتحديد أماكن أهدافه ومصادرها واتجاهاتها.

٥- الحاجة لتنمية الحواس المتبقية واستخدامها بشكل جيد.

٦- الحاجة الى إثراء الحصيلة اللغوية وتدعيم شبكة المعلومات بتوفير المؤثرات السمعية.

٧- الحاجة لتنمية قدراتهم على فهم اللغة وإدراك المعانى من خلال الخبرات الحسية المباشرة والمتنوعة.

٨- الحاجة الى التدريب المستمر على الاستخدام الفعال لأساليب الاتصال اللفظى. (ص٥٥، ٥٦).

أهم حاجات الأعمى التربوية:

تتلخص أبرز الحاجات التربوية الخاصة بالأعمى **(يوسف القريوتى، ١٩٩٥)** فيما يلى:

١- عدم القدرة على تعلم القراءة والكتابة بالطريقة العادية مما يستدعى تعلم طريقة برايل.

٢- ضرورة تدريب الحواس الأخرى مثل حاستى السمع واللمس، فيدرب على التمييز بين الأصوات وعلى مهارة الإصغاء الجيد وعلى استكشاف الأبناء باللمس.

٣- الحاجة للتدريب على التنقل والتوجه ومعرفة الاتجاهات والإحساس بالمكان واستخدام العصا.

٤- التدريب على الأنشطة الحياتية مثل الملبس والمظهر العام وإعداد الطعام وتناوله والنظافة العامة. (ص ٢٠٨-٢١٤)

تطبيق على المهارة:

١- يطلب المعلم من طلابه إجراء مقارنة بين كل خاصة من الخصائص السابقة وذلك بين الأعمى والعادى.

٢- يطلب من الطلاب كتابة حاجات أخرى للأعمى، بخلاف السابق ذكرها بالكتاب ويتم مناقشتهم فى صحتها وأهميتها للعميان.

(ب) مهارة صياغة الأهداف السلوكية للطلاب العميان:

رغم أن المقررات الدراسية الخاصة بالعميان هى نفسها المقررات الخاصة للطلاب العاديين، فإن صياغة الأهداف السلوكية يختلف فى نوع الفعل المكون للهدف، لأن الفعل يحدد نوع السلوك، والسلوك يختلف باختلاف خصائص وقدرات المتعلمين، فإن اختيار الفعل المناسب للطالب بحيث لا يتغير ناتج التعلم هو مسئولية المعلم فى صياغة الهدف السلوكى صياغة جيدة بالنسبة للأعمى. وأليك بعض الأمثلة لمفاهيم ومهارات موجودة بالمنهج (عاديين وعميان)، لكن صياغة الهدف تختلف فى كل منهما:

مثال (١): فى الهندسة: وحده الأشكال الرباعية والمطلوب التمييز بين الأشكال الرباعية (مربع، مستطيل، متوازى أضلاع، شبه منحرف) فتكون صياغة الهدف للطلاب العاديين هى:

- أن يميز الطالب بين الأشكال الرباعية المعطاة له، لكن هذه الصياغة لا تتناسب مع الطالب الأعمى حيث التميز بين الأشكال يحتاج لرؤيتها، أما إذا تغير صياغة الهدف الى:
- إن يدرك الطالب باللمس الفروق بين الأشكال الرباعية المختلفة المعطاة له، فهناك الإدراك باللمس لا يحتاج لرؤية الشكل وتصلح هذه الصياغة للعميان.

مثال (٢): فى اللغة العربية: وفى حالة درس عن تطبيقات على التشكيل الصحيح للجمل فى النحو فيكون الهدف السلوكى للطلاب العاديين هو: أن يكتب الطالب الجملة المعطاة له مشكلة تشكيلاً صحيحًا. لكن هذه الصياغة لا تتناسب مع الطالب الأعمى حيث كتابة الجملة بالتشكيل الصحيح تحتاج لرؤية غير متوفرة عند الأعمى، ويمكن إعادة الصياغة دون أن تخل بناتج التعلم وهو التشكيل الصحيح للجملة وتصبح الصياغة المناسبة للعميان كما يلى:

أن يردد الطالب الجملة المملاة عليه أو معطاة له بطريقة برايل بالتشكيل الصحيح.

فقد تملى عليه الجملة أو يقرأها بطريقة برايل لكنه ينطقها بالتشكيل.

مثال (٣): فى الاجتماعيات "جغرافيا": الحدود الأربعة لجمهورية مصر العربية كمعلومات يراد معرفتها، فإذا كانت المعلومة بالمقرر هى معرفة الحدود استنباطًا من الخريطة فإن الهدف الخاص للطالب العادى بذلك هو:

أن يستنبط الطالب الحدود الأربعة لمصر من الخريطة، ولكن هذا الهدف يناسب الطالب العادى الذى يشاهد الخريطة ويستطيع قراءاتها أما الطالب الأعمى فإما أن توفر له خريطة بارزة (يصعب أن تكون متواجدة ومكتوب عليها بطرقة برايل)، وإما أن يعدل صياغة الهدف الى: أن يستنبط الطالب الحدود الأربعة لمصر إذا ما تلى عليه ما بالخريطة من معلومات. وهنا يؤدى الهدف ناتج التعلم المطلوب لكن طريقة العرض على الأعمى تختلف عن الطالب العادى.

تطبيق على المهارة:

اختر درسًا من دروس مناهج العميان (حسب المادة والمرحلة التعليمية) وحدد الأهداف السلوكية للدرس بصياغة تناسب العميان وتعطى نفس ناتج التعلم.

(ج) مهارة تحليل محتوى مناهج العميان:

يدرس الطلاب العميان (**أحمد عبد المطلب، ١٩٩٥**) نفس مقررات نظرائهم فـي المـدارس العادية بنفس محتواها وعدد الحصص المحددة لها ففى المرحلة الابتدائية يدرسـون التربيـة الدينية واللغة العربية والرياضيات على مدار السنوات الستة ويدرسون الدراسات الاجتماعية والعلوم والتربية الرياضية والموسيقية والمجالات والصيانة والمهارات فى السـنوات رابـع وخامس وسادس بالإضافة الى اللغة الإنجليزية، أما المرحلة الإعدادية فهى نفـس المقـررات بالإضافة الى آلة كاتبة عربى، والمرحلة الثانوية نفس النظام الحديث تماما، وإضافة مـادتين هما الآلة الكاتبة العربى والآلة الكاتبة انجليزى. (ص ٢٩٥-٣٠٠)

تحليل المحتوى عامة هو الإجراءات التى تجزئ المنهج الى مكوناته وعناصره الجزئية مـن معلومات ومفاهيم ومهارات واتجاهات وقيم وقواعد ونظريات بصورة كمية وكيفية، فإذا كان مقررات العميان هى نفسها مقررات المدارس العادية فيجب أن يكون لكل مقرر مـا يميـزه للعميان عن العاديين. (**فتيحه أحمد بطيح، ٢٠٠١**) ويمكن التوضيح كما يلى:

١- أهداف تعليم وتربية العميان.

٢- الأفكار والمعلومات التى يتميز بها العميان.

٣- الطرق والاستراتيجيات والوسائل والأنشطة التى تناسب العميان.

٤- أساليب التقويم والاختبارات التى تصمم خصيصًا طبقًا لخصائص العميان.

٥- الخبرات التى لا تعتمد على البصر إلا فى أضيق الحدود والمرتبطة بطبيعة العميان. (ص٤٢، ٤٣).

ويوضح ما سبق أنه إذا كانت المفاهيم والمهارات،.... هى نفسها للعاديين والعميـان، فـإن أسلوب عرضها يختلف من واحد لآخر. فمثلا:

١- إذا كان بالمحتوى إعراب ما تحته خط وإعادة كتابته تشكيلا صحيحًا وسط الجملـة فيمكن تحويرها الى إعراب ما تحته خط (فى حالة الكتابة ببرايل) والتلفظ بالجملـة تشكيلا صحيحًا.

٢- إذا كان بالمحتوى التمييز بين الأشكال الرباعية مثلا وتصنيفها فى مجموعات فيمكن تحوير ذلك بالتمييز باللمس بين الأشكال الرباعية ووضعها كل فى سلة خاصة.

٣- إذا كان بالمحتوى نشاط عن قياس أبعاد غرفة الدرس وتحديد كمية الموكيـت التـى تغطيها وتكلفتها إذا علم سعر متر الموكيت، فيمكن تحوير ذلـك الـى، إذا علـم أن الغرفة على شكل كذا، أبعاده كذا، يراد تغطيتها بموكيت بسعر المتر كذا، أوجد التكلفة وهنا يحول الأعمى الغرفة الى شكل محدود ويطبق عليه القواعد التى يعرفها لحساب المساحة، وتؤدى لنفس ناتج التعلم وهو تطبيقات على المساحات.

تطبيق على المهارة:

يطلب من كل طالب اختيار أحد المقررات بمناهج العميان (أو أحد الوحدات داخل مقرر مـــا) ثم تحليل هذا المقرر أو الوحدة الى مكوناته من مفاهيم ومهارات وقواعد،... مـــع تـــصحيح الصياغة لعرض هذه المكونات مما يتناسب مع الطالب الأعمى.

(د) مهارة التخطيط للتدريس بمدارس العميان:

نعلم أن التخطيط للتدريس (تحضير الدرس) هام جدًا، فى إتمام العملية التعليمية، فهو بالإضافة الى إعداد المعلم نفسه للدرس والتعرف على محتواه المطلوب تدريسه والأهـــداف الـــسلوكية وقدرات وطبيعة المتعلمين العميان، وكذا الوسائل والأنشطة وأســـاليب التـــدريس والتقـــويم المطلوبة لهم. فإن تحضير الدرس يكون منقذا ومساعدًا للمعلم أثناء التدريس وتنفيذ الدرس من حيث إدارة الفصل وتوزيع وصياغة الأسئلة والاستخدام الجيد للأنشطة والوســـائل التعليميـــة السابق إعدادها، وإذا كان التخطيط للدرس (تحضير الدرس) مهم جدًا مع الطلاب العاديين فإن الأهمية تتضاعف إذا كان الدرس للعميان حيث يصيغ الأهداف بما يناسبهم ويختار الأنـــشطة والوسائل التى تناسب طبيعتهم، أيضًا إدارة الفصل والتمهيد وصياغة الأسئلة وأسلوب التدريس يكون طبقًا لقدرات العميان، ومناسبة لهم، وهذا يزيد من أهمية التخطـــيط وتحـــضير المعلـــم للدرس حتى لا يفاجأ بأشياء لا تناسب العميان أثناء شرحه للدرس وهنا أما يستمر بعرضـــها ولا فائدة أو يحدث ارتباك وضياع للوقت حتى يعدلها وفى كلا الحالتين تـــأثير ســـلبى علـــى العملية التعليمية.

أيضًا يجب أن يؤخذ فى الاعتبار عند التخطيط للدرس للعميان اختلاف درجة إبـــصارهم (إن وجد) واختلاف حدوث العمى فمن كان منذ بداية ولادته فى السنوات الأولى للولادة يختلـــف عن من حدث العمى له بعد سن الخامسة لأن الأخير لديه صورة ذهنية عن العالم الخـــارجى، على المعلم مراعاة ذلك والتحضير لذلك حتى يراعى الفروق الفردية بين العميان.

مكونات خطة التدريس:

(تحضير الدرس النموذجى وفقا للنموذج (شكل ٤)

تطبيق على المهارة:

يقوم كل طالب باختيار درس من دروس أحد المقررات بمناهج العميان (يختار نوع المقـــرر والصف والمرحلة) ويجهز تحضيرًا كاملاً ونموذجيًا للدرس طبقًا لخطوات ومكونات التحضير الجيد المحددة بالفصل الأول من هذا الكتاب وشكل (٤).

ثانيًا : مهارات تنفيذ التدريس للعميان (مهارات عرض الدرس)

وسوف نستعرض مهارات تنفيذ التدريس السابق تحديدها فى الفصل الأول تفصيلاً:

(أ) مهارة إدارة الفصل بمدارس العميان.

(ب) مهارة تنظيم البيئة التعليمية وإثارة الدافعية والتعزيز للعميان.

(ج) مهارة صياغة وتصنيف الأسئلة للعميان.

(د) مهارة اختيار الأنشطة والوسائل التعليمية للعميان.

(هـ) مهارة اختيار استراتيجيات التدريس المناسبة للعميان.

وسوف يتم التعرض لكل مهارة على حده مع إعطاء الأمثلة التى تجعلها مناسبة للعميان، وإعطاء التطبيق المناسب حتى يمكن اكتساب هذه المهارة وتحقيق الهدف.

(أ) مهارات إدارة الفصل بمدارس العميان:

يختلف أسلوب إدارة الفصل من مجموعة لأخرى ومن فرقة لأخرى ومن جنس لآخر، فإدارة فصول الصفوف الأولى من المرحلة الابتدائية يختلف عن أسلوب إدارة فصول الصفوف العليا من المرحلة الابتدائية (رابع وخامس وسادس)، وطريقة المعلم فى إدارته لفصول المرحلة الإعدادية يختلف تمامًا عن إدارته لفصول المرحلة الابتدائية، والتعامل مع طلاب الثانوى له طبيعته وأسلوبه عن التعامل مع ما يسبقهم فى السلم التعليمى. وفيما سبق فإن التعامل مع البنين يختلف كليًا عن التعامل مع البنات فما يصلح للطلاب لا يصلح للطالبات حيث القدرات والحاجات والسمات تختلف، كل ما سبق عن إدارة فصول العاديين يؤكد أن التعامل مع العميان وإدارتهم له أساليبه المختلفة عن نظرائهم من العاديين حيث يحتاج لمهارة أكبر وتعامل بحساسية معينة وأسلوب يختلف عن إدارة فصول الطلاب العاديين، ولذا وجب التعرف على طبيعة فصول العميان ومدارسهم كما يلى:

مدارس وفصول النور:

يوجد مدارس النور للعميان بالمستويات الثلاثة الابتدائى والاعدادى والثانوى العام والاعدادى المهنى، معظم المدارس تسير بالنظام الداخلى وتوجد فى المدن الكبرى وعواصم المحافظات والمراكز، ولا يوجد أى مدرسة بالقرى، أما مدارس النور المهنية، فقد افتتحت أول مدرسة بالقاهرة عام ١٩٧٢ ومدتها ثلاث سنوات.

قواعد القبول بمدارس النور: (أحمد عبد المطلب، ١٩٩٥)

١- يلتحق العميان بالمدرسة الابتدائية عند بلوغ السادسة ولا يتجاوز الثامنة بالصف الأول والمدرسة تقبل حالات فقد البصر كليًا والأطفال الذين يقل حده بصرهم عن ٦/٦٠ كما تقبل تحويل من المدارس العادية لمن يفقد بصره بسبب الإصابة وذلك فى الفصول المناظرة.

٢- يلحق العميان الحاصلين على الشهادة الابتدائية بالمرحلة الإعدادية أو من فقد بصره فى المدارس العادية بسبب الإصابة وهنا يحول للفصل المناظر له بمدرسته.

٣- يقبل خريجى المرحلة الإعدادية بالمدارس الثانوية وبنفس الظروف السابقة.

٤- لا يقبل بمدارس المكفوفين العميان الذين يعانون من إعاقات جسمية أو عقلية أخرى. (ص٢٦٠- ٢٦١).

مواصفات الفصول لمدارس العميان:

١- أن تكون من النوع الواسع الذى يسمح بالحركة واستخدام الأجهزة المختلفة للأعمى.

٢- ألا تزيد كثافة الفصل للعميان عن خمسة عشر تلميذًا، أما بالنسبة لضعاف البصر فيمكن أن تصل الى ثلاثة وعشرون تلميذًا.

٣- تزويد مكتبات الفصول بالأدوات اللازمة للعميان مثل الكتب الناطقة وكتب برايل.

٤- تزويد حوائط الفصول بوسائل وملصقات بارزة وتكون فى متناول اليد حتى يحس الأعمى أنه فى بيئة علمية.

٥- أن تكون الفصول بعيدة عن مصادر الضوضاء (كالسوق أو الملاعب) حتى يستفاد جيدًا من حاسة السمع لديهم.

تطبيق على المهارة:

يجهز المعلم مواقف فى فصل عميان (محدد المرحلة والصف والجنس والموقف)، ويطلب من الطلاب التعامل مع الموقف فى ضوء إدارة الفصل بأسلوب جيد.

(ب) مهارة تنظيم البيئة التعليمية وإثارة الدافعية للعميان:

تختلف البيئة التعليمية فى فصول العميان عن نظريها فى فصول العاديين فبالإضافة الى اتساع الحجرات وترك مسافات بين المقاعد لحرية حركة الأعمى فيجب أن تكون البيئة التعليمية للعميان بعيدة عن الضوضاء لأن تواصلهم يكون من خلال حاسة السمع، أيضًا تتضمن البنية التعليمية للعميان كل الأدوات المساعدة مثل المسجلات، مجسمات، أوراق مكتوبة بطريقة برايل وكتب ناطقة.

أما عن حالة وضع العميان وضعاف البصر فى فصول ملحقة بالمدارس العادية، بحثا عن اندماجهم فى الحياة وتجنبا للاتجاهات السلبية من المجتمع فيتم هنا تنظيم البيئة التعليمية لهم كما يلى: **(إبراهيم عباس الزهيرى، ١٩٩٨)**

١- عزل العميان عن العاديين مع وجود هامش من الحرية للمعلم أن يحول ما يتناسب معهم فى البرنامج الدراسى العادى.

٢- اشترك العميان وضعاف البصر مع زملائهم العاديين فى الأنشطة التعليمية التى لا تتطلب استعمال العين حتى لا يشعر الأعمى بالعزلة عن مجتمعه.

٣- أن تكون الفصول الملحقة بالمدارس العادية فى أماكن يسهل للعميان الوصول إليها.
٤- يجب التفريق بين العميان وضعاف البصر، فهناك آثار سلبية على ضعيف البصر إذا ما وضع فى مدارس أو فصول العميان، يفضل أن تكون البيئة التعليمية لضعاف البصر مستقلة وبمدارس خاصة عن العميان وعن العاديين (ص٢٦٢).

أما عن إثارة الدافعية فرغم أنها مفيدة فى التعامل مع جميع الطلاب عامة فإنها أكثر فائدة مع العميان، فطبيعة ظروفهم وقصور حاسة البصر لديهم تجعلهم نفسيًا فى حالة غير جيدة وتجعلهم مقيدين حركيًا وانفعاليًا، مما يستدعى إثارة انتباههم ودافعيتهم للتعلم باستخدام المؤثرات المختلفة والعبارات التى تجذب انتباههم خوفا من غياب تفكيرهم خارج البيئة التعليمية لعدم ملاحظة محتواها بالعين.

والتعزيز مطلوب فى التعامل مع ذوى الحاجات الخاصة عامة والعميان خاصة لتعويضهم عن أى قصور لديهم. والمعلم الجيد هو الذى يختار أساليب إثارة الدافعية والتعزيز المناسبة وفى الوقت المناسب لها.

تطبيق على المهارة:

١- يطلب من الطلاب إبداء الرأى حول دمج العميان مع العاديين فى فصول واحدة محددًا مميزات وعيوب هذا الدمج.
٢- يطلب من الطلاب تقديم أساليب إثارة الدافعية لدى العميان فى مواقف محددة تعطى لهم ويتم مناقشة صحة هذه الأساليب من عدمه.

(ج) مهارة صياغة وتصنيف الأسئلة للعميان:

كما سبق عرضه، فان كل مهارة يجب أن تحور حتى تتناسب مع حاجات وقدرات العميان، وإذا كان محتوى المقررات للعاديين هو نفسه للعميان وبالتالى التساؤلات تكون بنفس المضمون حيث التساؤلات حول المفاهيم والمهارات التى يتكون منها المحتوى، لكن صياغة السؤال تختلف من العادى الى الأعمى فيجب أن يكون الفعل الموجود فى السؤال مناسبا لما يطلب من سلوك للطالب الأعمى، ففعل الأمر أرسم أو لون أو ميز باللون هى أفعال فوق إرادة الأعمى ولا يستطيع تنفيذها، المعلم الجيد هو الذى يختار صياغة للسؤال مناسبة للعميان ويمكنهم إطاعتهم للأمر "فإذا أردت أن تُطاع فأمر بالمستطاع" كما يقول المثل الشعبى، ربما يساعد الأعمى فى الإجابة على الأسئلة هو تدريبه على الإصغاء الجيد والمحادثة الجماعية وتدريبه على إبقاء الوجه تجاه المتكلم والمحافظة على مسافة بسيطة بينهما

تطبيق على المهارة:

يطلب من كل طالب اختيار درس أو وحده من مقررات العميان بالمراحل المختلفة ووضع أسئلة تغطى المعلومات الموجودة فى هذا الدرس أو الوحدة ويتم مناقشة مدى مناسبة صياغة الأسئلة للأعمى ويتم ذلك بحضور كل الطلاب لتعم الفائدة.

(د) مهارة اختيار الأنشطة والوسائل التعليمية للعميان:

أولا – اختيار الأنشطة التعليمية:

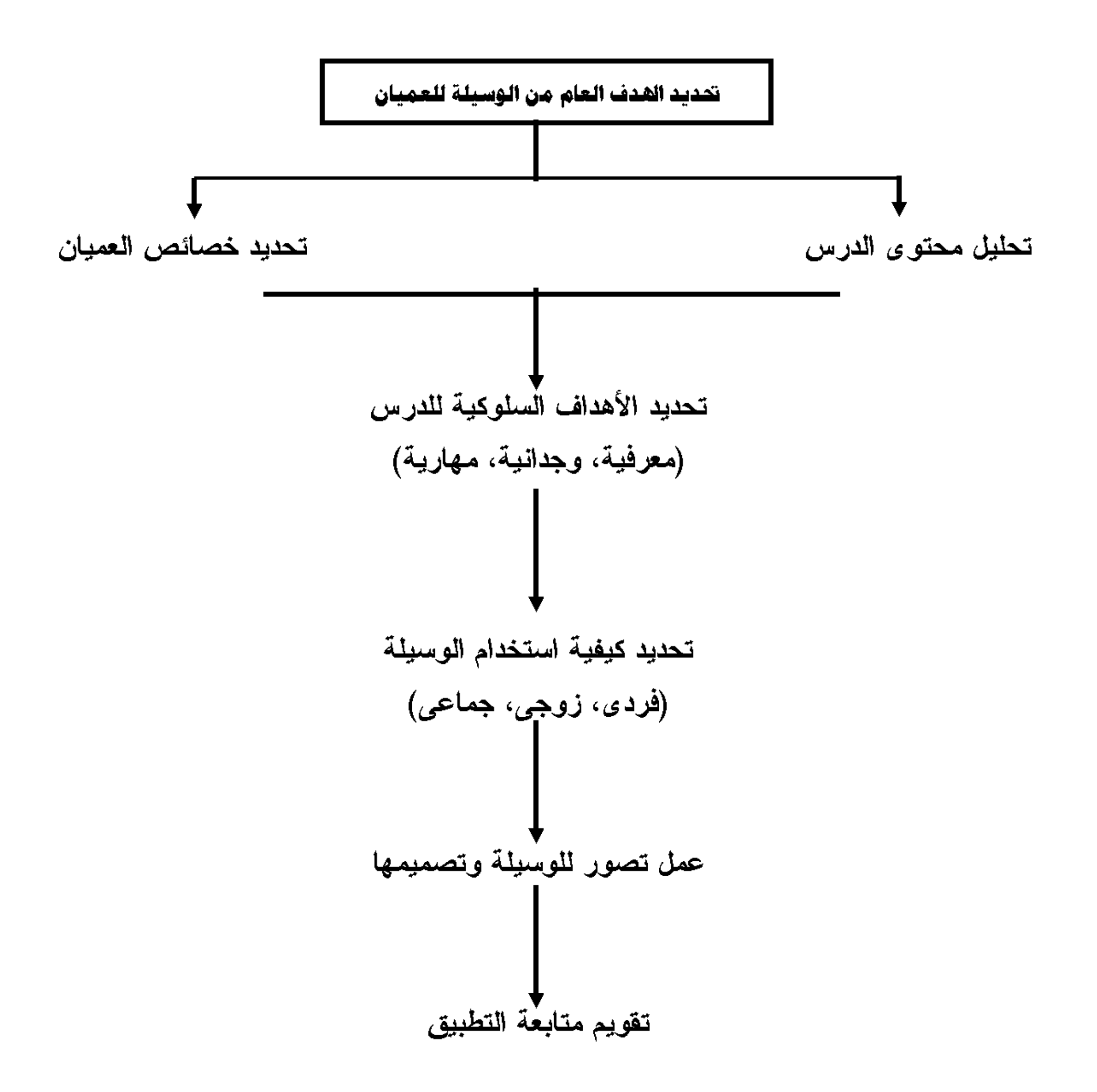
هناك تصنيفات متعددة للأنشطة التعليمية فمنها الصفى وغير الصفى ومنها أنشطة فردية وأخرى جماعية، وهناك أنشطة للحصول على معلومات لتنمية المهارات وأخرى لتحقيق الأهداف، المعلم الجيد هو الذى يختار النشاط المناسب للموقف التعليمى فى ضوء قدرات وحاجات المتعلمين. هنا تكون صعوبة اختيار الأنشطة التعليمية المناسبة للعميان حيث ما يصلح من نشاط لموقف ما للطالب العادى قد لا يصلح للأعمى. فمثلاً النشاط الذى يعتمد على حاسة البصر لا يتناسب مع العميان، كما أن النشاط الذى يحتاج لحركة سريعة، ويعتمد على الإيماءات وحركات الوجه لا تصلح مع العميان. وحيث أن لكل موقف تعليمى أو مفهوم أو مهارة يمكن تصميم أكثر من نشاط تعليمى بهذا يسهل الأمر على المعلم فيمكنه تحوير النشاط العادى وإعادة تصميمه ليتناسب مع الأعمى بتغيير فى قواعد النشاط وإجراءاته بما لا يخل بالهدف منه، ومن الأنشطة التعليمية المناسبة للعميان الرحلات والتمثيليات والندوات.

تطبيق على مهارة اختيار الأنشطة التعليمية:

يطلب من الطلاب اختيار درس ما من أى مقرر من مقررات مناهج العميان بالمراحل المختلفة ويصمموا نشاطين على الأقل يناسبوا العميان ويحققوا الهدف المطلوب للدرس.

ثانيا – اختيار الوسيلة التعليمية:

الوسيلة التعليمية هى الأداة التى يستخدمها المعلم لتحسين طريقة التدريس، لذلك فاختيارها الصحيح يؤدى الى التعلم. ومن شروط اختيار الوسيلة الجيد أن تكون جذابة ومعبره وتناسب الموقف وتقدم معلومات صحيحة وتناسب مع الجهد المبذول فيها، كما يجب أن تكون سهلة واضحة بسيطة تضيف شيئًا جديدًا للموقف التعليمى، وأن تكون آمنة عند استخدامها لا تسبب ضررًا على المتعلم. وفوق كل ذلك يجب اختيار الوسيلة التى تناسب قدرات المتعلمين. ومن هذا المنطلق فيجب إتباع كل شروط الاختيار الجيد للوسيلة وبشرط أن تتناسب مع قدرات وحاجات وطبيعة العميان، فغالبًا الوسيلة التعليمية تكون معتمدة على حاسة البصر وتقدم صورة حسية للمفهوم المجرد، لذا يجب على المعلم أن يحوز فى تصميمها بحيث يجعلها ترتكز أكثر على حاسة السمع أو اللمس وأن يتبع فى تصميم الوسيلة تسلسل الخبرات، كما فى الشكل التالى رقم (٥) **(محمد محمود الحيلة، ٢٠٠١، ص ٢٥٤)**



شكل رقم (٥)

مراحل تصميم وسيلة تعليمية للعميان

أمثلة لوسائل مصممة للعميان:

١- لو كانت الوسيلة التعليمية هى لوحة لطيور مختلفة يراد التعرف عليها والمقارنة بينها، فهذه وسيلة تصلح للعاديين ولا تناسب العميان على المعلم أن يحورها فيأتى بالطيور فى صورة مجسمات بدلا من مسطحات ويحبذا لو كان هناك صوت يخرج عند الضغط على كل طائر ليعطى صوته المميز، وهنا تصلح هذه الوسيلة لنفس ناتج التعلم وتحقيق نفس الهدف ولكن بما يتناسب مع حالتى السمع واللمس لدى العميان.

٢- بالنسبة للخرائط والرسوم البيانية كوسائل تعليمية للعاديين يمكن تحويرها بأن تكتب بياناتها بطريقة برايل أو تكون بارزة.

٣- فى اللغة العربية ووجود قصص مقروءة فيمكن تحويلها الى قصص مسموعة على أشرطة وفى حالة تمثيل الأدوار يمكن تحويرها الى عرض سمعى أكثر منه بصرى للعميان.

أهداف الوسائل التعليمية للعميان:

تعمل الوسائل التعليمية للعميان **(عبد الحكيم مخلوف، ٢٠٠٥)** بصورة خاصة على تحقيق الأهداف الآتية:

١- معالجة اللفظية فيتكرر السمع وحسن الإصغاء من الأعمى. يمكن تصحيح مشكلة الألفاظ عندهم والناتجة عن عدم رؤية الكلمات مكتوبة أمامه والتى قد تؤدى الى نطق الـ س بـ ش، و ص بـ ض وهكذا.

٢- الايجابية وإثارة الاهتمام: فالأعمى منصرف ببصره عن البيئة المحيطة وهنا قد ينصرف بذهنه أيضًا دون أن يحس بذلك المعلم ولكن الوسيلة بما لها من تأثيرات صوتية وللمس تثير الاهتمام والانتباه للأعمى.

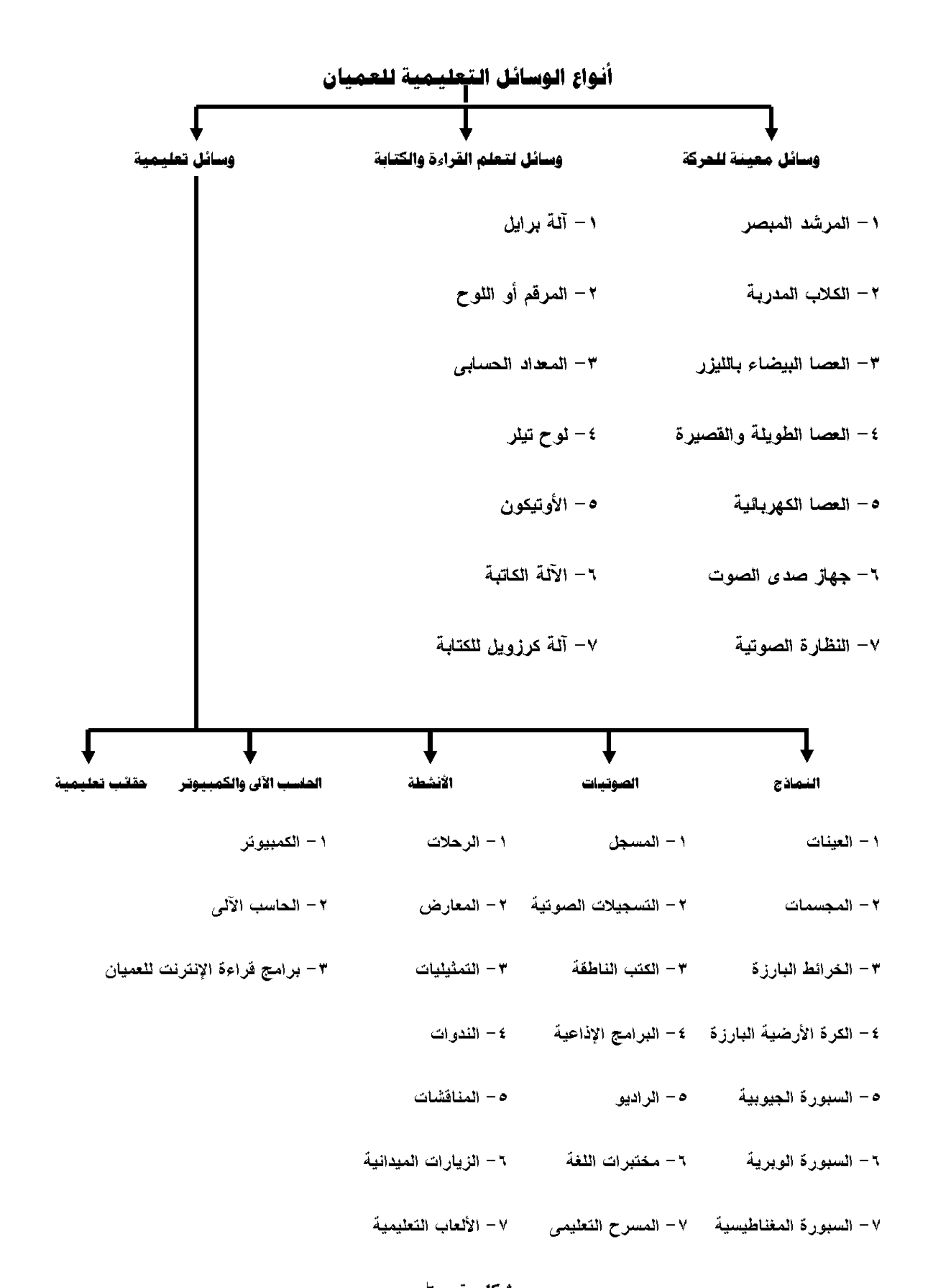
٣- تجعل التعلم أبقى أثرا، لان تعود الأعمى على تلقى المعلومات بالسمع فقط قد يضيع بعد فترة بعضا مما تعلمه، لكن ارتباط السمع باللمس وبالموقف الذى تثيره الوسيلة يطيل فترة بقاء التعلم ولمدة قد تطول.

٤- توسيع مجالات الخبرة لدى العميان بما يؤكد فائدة ما تعرض له الوسيلة من معلومات وخبرات تعليمية ضمن المنهج المقرر.

٥- يجب أن تتفق الوسيلة مع خبرات اللمس وتخدم العملية التعليمية للعميان

٦- أن تخدم النشاط الذاتى للعميان وتناسبهم من حيث السن والمستوى التعليمى.

٧- تنمى الاتجاهات السليمة والمهارات المطلوبة والإدراك الحسى لدى العميان. (ص٣١ - ٣٧).



شكل رقم (٦)

أنواع الوسائل التعليمية للعميان

يمثل شكل (٦) الأنواع المختلفة للوسائل التعليمية المناسبة للعميان وهى كما يلى:

أولا – وسائل معينة للحركة (يوسف القريوتى، ١٩٩٥) مثل المرشد المبصر والكلاب المدربة والعصا البيضاء بالليزر والعصا الطويلة والقصيرة والكهربائية وجهاز صدى الصوت حول العنق أو اليد والنظارة الصوتية. (ص٢١٤)

ثانيا – وسائل تعليمية لتعلم القراءة والكتابة للعميان (ماجدة السيد عبيد، ٢٠٠٠) مثل: طريقة برايل للكتابة، وآلة برايل للكتابة، المرقم أو اللوح، المعداد الحسابى، لوح تيلر، الأوبتكون، الآلة الكاتبة، آلة كرزويل للقراءة. (ص١٢٨)

ثالثا – وسائل تعليمية: والتى يمكن بدورنا تقسيمها الى الآتى:

(أ) **النماذج:** مثل العينات والمجسمات والخرائط البارزة والكرة الأرضية البارزة والسبورات بأنواعها (حيوية، وبرية مغناطيسية).

(ب) **الصوتيات:** مثل التسجيلات الصوتية والكتب الناطقة والبرامج الإذاعية، الراديو، مختبرات اللغة فى المسرح التعليمى.

(ج) **الأنشطة:** كالرحلات والمعارض والتمثيليات والندوات والمناقشات والزيارات الميدانية، والألعاب التعليمية.

(د) **الحاسب الآلى والكمبيوتر:** خاصة بعد اكتساب البرامج التى تحول ما على الشاشة الى صوت مسموع للأعمى مما يجعله قادرًا على التعامل مع الانترنت والبريد الالكترونى وخلافه .

(هـ) **الحقائب التعليمية:** والتى تجسد التعلم الذاتى والفردى للأعمى.

عرض مختصر لبعض الوسائل التعليمية للعميان:

هناك عديد من الأدوات والآلات والوسائل التعليمية التى تصلح للعميان، سيتم عرض مختصر لبعض منها للإفادة بها فى التدريس للعميان. **(فتيحه بطيح، ٢٠٠١)**

١ – آلة برايل للكتابة:

تعتبر آلة بركنز للكتابة بطريقة برايل من أهم الآلات الكتابية التى تناسب العميان وتعلمهم بها مهارة القراءة والكتابة. يوجد ما يسمى خلية برايل وهى ثلاث نقاط يضغط عليها الأعمى بأصابع اليد اليسرى وثلاث نقاط آخرى لليد اليمنى. كما يوجد بها مفتاح كبير بين النقاط الستة السابقة وذلك لعمل مسافات بين الكلمات، كما يوجد مفتاح مستدير أقصى اليمين لتصليح الأخطاء وآخر أقصى اليسار لعمل المسافات بين السطور وللانتقال لسطر جديد.

٢ – لوحة قلم برايل:

اللوحة هى عبارة عن إطار معدنى يثبت عليه الورقة الخاصة للكتابة ويتكون مــن جــزئين، الجزء الخلفى ويشمل مجموعة من خلايا برايل لكل خليه ست نقاط مضغوطة. أمــا الجــزء الأمامى يحتوى على عدد من المستطيلات العمودية المفتوحة تشمل (٦) فجوات أمام النقــاط الستة. أما القلم يشبه المثقاب مدبب الطرف لضغط النقط فى الوضع المناسب لكل خلية مــن خلايا برايل.

٣ – الآلة الكاتبة:

وهى التى يستخدمها الأعمى فى كتابة جميع واجباته وخطاباته الخاصــة ويتــدرب عليهــا كالمبصر تماما وهى كتابة عادية وليست بطريقة برايل.

٤ – الأجهزة السمعية والأشرطة:

وتعتبر مساعدة حدا للاعمى حيث المسجل والشريط يسجل عليه ما يريد حفظه وإعادة سماعه كما يسمع على المسجل الأشرطة الصوتية لمحاضرات مهمة أو أى تكليفات خاصة.

٥ – جهاز الاوبتاكون:

هى أداة اليكترونية تحول المطبوع الى بريل باللمس، يتكون الجهاز من جزأين كاميرا صغيرة الحجم تعمل بالليزر يمررها الأعمى على الكلمات المراد قراءتها، أما الجــزء الآخــر وهــو متصل بالكاميرا يستقبل الكلمات المرئية عن طريق الكاميرا ويحولها الى ذبــذبات كهربائيــة حقيقية بلمسها الأعمى عن طريق وضع يده فى فتحة بالجهاز فيمكنه ترجمة الذبذبات ويقــرأ الكلمات ويتطلب هذا أن يكون الأعمى على دراية بشكل الكلمات المرئية (المطبوعة) بالنسبة لذبذباتها. فمثلاً هذا الجهاز بأن يمكن الأعمى من قراءة الاشياء الخاصة به دون وسيط يقــرأ له.

٦ – جهاز الفرسا برايل:

هذا الجهاز يعمل بالكمبيوتر، فهو عبارة عن صندوق ٣٠×٢٠×١٠سم ويزن ٤كجــم، يــتم تخزين الكلمات وتصنيفها داخله بطريقة برايل، وعن طريقة يمكن تحويل الــنص المكتــوب ببرايل الى نص عادى والعكس، وكذلك عند توصيله بالكمبيوتر يحول ما على الــشاشة الــى كلمات مكتوبة ببرايل.

٧ – لوحة المكعبات الفرنسية:

هى لوحة من البلاستيك المقوى مقسمة الى مكعبات فارعة (٢٠) مكعب فى الطــول و (١٥) مكعب فى العرض، وأيضا عدد آخر من المكعبات يطلقون عليها الأرقام حيث يوجــد علــى أوجهه الستة نقاط عددها نقطة ونقطتين وثلاث نقاط وأربع نقاط وخمسة نقاط وستة نقاط على

الترتيب، تستخدم هذه اللوحة لإجراء العمليات الحسابية (جمع، طرح، ضرب، قسمة)، وكــذا إمكانية التعامل مع الكسور العادية والعشرية.

٨- الآلة الحاسبة الناطقة:

آلة مزودة بجهاز لتسجيل العمليات الحاسبية والنطق بأى عملية تجرى ليسمعها الأعمى.

٩- الحاسوب المطوع:

هناك تطوير فى الحاسوب لصالح العميان باللغة العربية ومن أمثلة ذلك ما يلى:

(أ) قارئ المستندات:

باستخدام القارئ الآلى يتم تحويل المستند الممسوح ضوئيا الى نص مقروء وبصوت مرتفــع، أيضا يتم التحويل الى نص مكتوب بطريقة برايل. كما يتوفر محرر ثنائى اللغــة فيــستخدم ارتداد الصوت لكتابة المستندات، وأيضا الأوامر الصوتية بدون استخدام لوحة المفاتيح. كمــا يستخدم كمدقق إملائى وقاموس للترجمة والنطق وأخيرًا فيه إمكانية تكبير الخــط لــضعاف البصر.

(ب) قارئ الانترنت والبريد الالكترونى:

يقرأ كل المعلومات على الويب وكل الروابط الموجودة بالصفحة والبريد الالكترونى.

(ج) قارئ الشاشة:

باستخدام محرك النطق الالى للنصوص العربية والانجليزية يتم قراءة محتويات الشاشة ويتم التحكم عن طريق لوحة المفاتيح بدلا من الفأرة.

٤- النظام التعليمى:

وقد صمم للمبتدئين لتعليمهم كيفية استخدام لوحة المفاتيح ونظارة "إبصار" معتمدا على محرك النصوص والقارئ الآلى. يساعد "إبصار" العميان على قراءة الكتب والمستندات الالكترونيــة وكذلك كتابة نصوص عربية أو انجليزية وإمكانية حفظ هذه النصوص وطباعتهــا بطريقــة برايل، كما يساعد العميان على استخدام الانترنت وقراءة المواقع العربية والانجلزية، أيــضا يسمح لهم بارسال واستقبال البريد الالكترونى وأيضا يرشد المتدرب باستخدام لوحة المفــاتيح عن طريق نظارة "إبصار" كل ذلك دون أى مساعدة من أحد. هذا ويحافظ النظام التعليمى هذا على استقلالية الأعمى وخصوصياته، بالإضافة الى إمكانية استخدامه فى المكتب أو الجامعــة أو المنزل على أى نظام تشغيل وندوز.

٥- منظم الملفات:

يمكن إدارة الملفات وتصنيفها حسب موضوعها كما يمكن إنشاء مصنف جديد والحفظ بداخله وفتح ملفات وحذفها، ويعتبر منظم الملفات أسلوبا بسيطا وسلسا للتعامل مع الملفــات خاصــة لحديثى العهد باستخدام الحاسوب. (ص١٠٦-١٠٩)

١٠- غرفة الصادر:

تتكون غرفة الصادر من: **(سليمان محمد سليمان وآخر، ٢٠٠٦)**

(أ) مستلزمات مكانية مثل غرفة لا تقل مساحتها عن (٤٠) متر مربع جدية التهوية والإنارة، تقع فى مكان سهل الوصول إليه لذوى الحاجات الخاصة.

(ب) مستلزمات تجهيزية كالأثاث والكراسى والطاولات والدواليب والسبورات المتحركة.

(ج) مستلزمات بشرية وعلى رأسهم المعلم المتخصص والدارس لطبيعة وخصائص وسمات ذوى الحاجات الخاصة وكيفية تعامله مع الإعاقة.

مكوناتها بالنسبة للعميان:

تتكون من معمل به أجهزة ناطقة (سمعى) وبرامج محملة على أجهزة الحاسب الآلى، واحد لنظام "إبصار" لضعاف البصر والآخر للعميان، وأيضا لوحة مفاتيح بارزة وبرامج ناطقة. من الضرورى وجود أكبر عدد من الحاسب الآلى والبرامج الناطقة بغرفة المصادر، كذا سماعات حتى يمكن للأعمى فتح ما يريد من مواقع على الانترنت ويسمع وحده دون إزعاج الآخرين. (ص ٢٨١)

تطبيق على المهارة:

يطلب من كل طالب تصميم وسيلة تعليمية تصلح لدرس من دروس أحد مقررات العميان بمراحل التعليم المختلفة، موضحًا تناسب الاختيار مع العميان وأيضًا كيفية الاستخدام فى فصول العميان لتحقيق الهدف.

(هـ) مهارة اختيار استراتيجية التدريس المناسبة للعميان:

نظرًا لأهمية استراتيجية وطرق التدريس فى إحداث التعلم، وبعد عرض مهارات التدريس (التخطيط والتنفيذ) ومدى مناسبتها للعميان فسوف يتم مناقشة هذه المهارة بشئ من التفصيل وتطويعها لمناسبة العميان فى الفصل الثالث من هذا الكتاب.

ثالثا – مهارات التقويم للتدريس للعميان

سبق وأن حددنا الفرق بين القياس والتقويم وكذا أنواع التقويم ومراحله وأساليبه، كما حـددنا أنواع الاختبارات التحصيلية وخطوات تصميم اختبار جيد، وحيث أن مناهج العميـان هـى نفسها مناهج العاديين، فكل ما سبق ذكره عن التقويم يتبع مع العميان إلا عند صياغة الأسئلة فيجب أن يختار فعل الأمر المناسب للأعمى عند كتابة السؤال بحيث يتناسب مـع الطالـب الأعمى وقدراته، وقد سبق التدريب على مهارة صياغة وتصنيف الأسئلة والتى يستفاد منهـا عند كتابة مفردات الاختيار الذى سيعطى للأعمى، أيضًا طريقة إعطاء الاختبار تختلف عـن العاديين، فالاختبار التحريرى يحتاج للكتابة بطريقة برايل أو بوضعه على شريط كاسـيت أو على الكمبيوتر باستخدام البرامج التى تحول ما على الشاشة الى صوت مسموع يسهل قراءته، أيضا طريقة الإجابة على الامتحان يجب أن تتناسب أيضا مع الأعمى.

أنواع مهارات التقويم للعميان:

١- هناك مهارة التقويم القبلى والتى تعطى فى بداية الحصة للتعرف علـى المعلومـات السابقة لدى الطلاب.

٢- مهارة التقويم البنائى (التكوينى) المصاحب أثناء الدرس فى نهاية كل فقرة أو معلومة يتم تدريسها للتأكد من انتقال التعلم.

٣- مهارة التقويم النهائى والذى يقيس مفاهيم ومهارات عديدة فى نهاية الحصة أو الفصل أو العام وهو للتأكد من بقاء أثر التعلم.

تطبيق على المهارة:

يطلب من كل طالب اختيار وحده من وحدات أى مقرر من مقررات منـاهج العميـان ويـتم وضع اختبار تحصيلى موضوعى فى محتويات الفصل المختار وذلك من أحد الأنواع الآتية: الصواب والخطأ، التكميل، الاختيار من متعدد، بحيث تصاغ أسئلته وتحدد طريقـة إعطائـه وتصحيحه بما يتناسب مع الطلاب العميان.

الفصل الثالث

استراتيجيات التدريس للعميان

الفصل الثالث

استراتيجيات التدريس للعميان

مهارة اختيار واستخدام استراتيجية التدريس من أهم مهارات تنفيذ التدريس خاصة، بل من أهم مهارات التدريس (التخطيط والتنفيذ والتقويم) عامة. فمن معايير الاختيار الجيد لاستراتيجية التدريس مراعاة المعلم والمتعلم والمادة التعليمية والأهداف التعليمية والتقويم. فلابد أن تناسب استراتيجية التدريس المختارة المعلم الذى سينفذها، وإلا لا تكون جيدة، كما لابد أن تناسب المتعلم وتقابل قدراته الجسمية والعقلية والانفعالية، فمقياس جودة استراتيجية التدريس هو مدى مراعاتها للمتعلم نفسه حتى إذا توحدت المادة التعليمية أو الأهداف أو أسلوب التقويم، ففى حالة مناهج العميان والتى هى نفسها مناهج العاديين بأهدافها التعليمية يجب على المعلم أن يفرق بين استراتيجيات التدريس للعاديين وللعميان، فاختيار أسلوب للتدريس يعتمد على أدوات ووسائل تعليميه كليا على حاسة البصر هى أسلوب جيد للعاديين لكنه ليس جيدا للعميان الذين لديهم قصورا فى حاسة البصر، فعلى المعلم أن يغير فى استراتيجية وادارته والوسائل المستخدمة يجب تعتمد على حاستى السمع واللمس التى تكون قوية لدى الطالب الأعمى.

مما سبق يؤكد أن هناك استراتيجيات تدريس خاصة للعميان يجب تحديدها وتدريب المعلم على اختيارها فى ما يتناسب مع الأعمى. وسوف يتم الوصول الى ذلك مرورا بالتعرض تفصيلا الى النقاط التالية:

أولا – أساليب التواصل مع العميان.

ثانيا – بيئة التعلم المناسبة للعميان.

ثالثا – نظم تعلم العميان

رابعا – نماذج عن مناهج دراسية للعميان

خامسا – آراء علماء التربية حول الاستراتيجيات المناسبة للعميان

سادسا – عوامل يجب مراعاتها عند اختيار استراتيجيات التدريس للعميان

سابعا – طبيعة معلم العميان

ثامنا – الدراسات والأبحاث فى مجال استراتيجيات التدريس للعميان

تاسعا – بعض استراتيجيات التدريس المناسبة للعميان

أولا – أساليب التواصل مع العميان:

يلاحظ أنه لايوجد غالبا فى الأعمى أى إعاقة غير الإعاقة البصرية، فإذا كان قد فقد بصره، فقد أعطاه الله سبحانه وتعالى قوة فى السمع واللمس والشم، وكما سبق ذكره فى خصائص وحاجات العميان بالفصل الثانى، نجد أن الأعمى يعتمد اعتمادا كبيرا فى تواصله مع المجتمع على حاسة السمع والتى هى من أنشط الحواس لديه، لذلك كانت استراتيجية التدريس الجيدة مع العميان دوما هى التى تستغل حاسة السمع وتنميها وتنمى مهارة الاستماع والتمييز بين الأصوات، ففائدة السمع للأعمى تنحصر فى تفهم المعلومات الشفوية، فيأخذ منها فكرة عن مقدار واتجاه الاشياء رغم انه لا يعطى فكرة واضحة عن طبيعته. هذا يؤكد أن الصوت الذى يصدر ولا يلمسه او يتحسسه الأعمى لا يعنى شيئا بالنسبة له. من هنا جاءت حاسة اللمس فى المرتبة الثانية فى الأهمية بالنسبة للأعمى وتواصله مع البيئة المحيطة وكذلك فى الاختيار الجيد لاستراتيجيات التدريس للعميان، فباللمس يمكن تعلم القراءة والكتابة باستخدام طريقة برايل وباستخدام جهاز الأوبتاكون **(طارق عوض، ١٩٩٨)**، حيث يتم قراءة وكتابة المطبوعات العادية بواسطة الاهتزازات الملموسة بأنامل أصابع اليدين مما يسهم فى تنمية الثروة اللغوية لديهم. (ص٤٧)

وتأتى حاسم الشم بعد السمع واللمس فى الأهمية وفى التواصل الجيد للأعمى، فعن طريقها يدرك الأعمى الأماكن التى يتنقل إليها ويعرف طبيعتها مستشفى كانت أم مصنع أم مقهى، أم معمل كيميائى.

مما سبق يتضح أن اختيار استراتيجية التدريس للعميان تعتمد على أساليب التواصل معهم وهى حواس السمع واللمس والشم.

ثانيا: بيئة التعلم المناسبة للعميان:

يعيق فقد البصر الأعمى من معرفة المسافات والاتجاهات الصحيحة والتى يدرك بها الطالب العادى العلاقة بين الشياء وبعضها، يؤدى ذلك الى فصل الأعمى عن البيئة التى يعيش فيها، كما أن خوفه من مراقبة المبصر لسلوكه يشعره بالقلق والتردد فى المواقف الاجتماعية والشعور بعدم الأمان. من هنا فإن معرفة المعلم بالبيئة التربوية للأعمى تساعده فى الاختيار الجيد لاستراتيجية التدريس التى تكسبه المهارة المطلوبة، وأيضا تساعده فى تحديد الأدوات والوسائل المناسبة لهذه البيئة.**وعلى المعلم أن يرتب بيئة التعلم للأعمى قبل العرض كما يلى:**

١- تناسب حجم المقاعد مع أدوات برايل التى يستخدمها الأعمى.

٢- وجود دبابيس (ممسكات النسخ) ومقصات الرسم والأجهزة المتحركة للمساعدة فى استخدام ورق برايل الذى هو كبير الحجم.

٣- يخصص منطقة كمخزن ومكان للأجهزة والآلة الكاتبة وأوراق برايل يسهل للأعمى الوصول إليها وأخذ ما يلزم دون عناء.

٤- جلوس الطلاب فى أماكن يسهل لهم المشاركة بالأنشطة ومرونة فى تحريك المقاعد مع أماكن واسعة للحركة داخل الفصل.

كل ما سبق يساعد المعلم على الاختيار الجيد لاستراتيجيات التدريس للعميان.

ثالثا – نظم تعليم العميان:

مما سبق عرضه فى الفصل الثانى عن مدارس المكفوفين، يلاحظ أن هناك اتجاهين لتعليم العميان الأول هو اتجاه العزل، والثانى اتجاه الدمج، لكل مميزاته وعيوبه التى يجب التعرف عليها عن اختيار استراتيجية التدريس. **(رجب القاضى، ١٩٩٧)**

بالنسبة لاتجاه العزل:

يتمثل فى نظام المدرسة الداخلية، من مميزاته: أنه يقدم خدمات متميزة فى الامكانيات والتجهيزات، كما يتيح للأعمى فرصة التعلم الفردى حيث لا يزيد عدد الطلاب فى الفصل فى هذا النظام عن (١٢) طالب مما يسهل الحركة بينهم. من عيوبه: عزل العميان عن بيئتهم الطبيعية مما يؤدى الى الانطواء وخلق حواجز نفسية عند العاديين تجاه العميان، ويبنى اتجاهات سلبية تجاههم.

أما بالنسبة لنظام الدمج:

فهو نظام لدمج العميان مع العاديين فى بيئة دراسية واحدة، إما فى فصول خاصة بالمدرسة العادية أو حجرات خدمات ملحقة أو ما يسمى المدرس المتجول. من مميزاته: إشعار الأعمى بأنه يعيش فى بيئته مما يساعده على التفاعل الاجتماعى كما يساعد على تقبل الطالب العادى للطالب الأعمى، بالإضافة لقلة التكلفة. أما عيوبه: لا يمكن اتاحة فرصة التعليم الفردى للأعمى فى ظل كثافة فصول كبيرة، وأيضا عدم تواجد الأجهزة والأدوات اللازمة للأعمى لأن الفصول غير مُعدة لها، مما يؤثر على مستوى تحصيلهم مقارنة بزملائهم العاديين.

رابعا – نماذج من مناهج دراسية للعميان:

حتى يمكن الاختيار الجيد لاستراتيجيات التدريس للعميان، يجب أن نتعرض لبعض نماذج من مناهج العميان فى التخصصات المختلفة **(فتيحه بطيح، ٢٠٠١)** كما يلى:

١ – المنهج الإضافى التعويضى:

هو المنهج المصاحب للمنهج الأكاديمى للعميان والذى يهدف الى تنمية المهارات التعويضية وهو الذى لا يمكن أن يدرسه العاديين لأنه يحتوى على مهارات خاصة بالعميان مثل الادراك

الحسى، التواصل اللفظى وغير اللفظى والتواصل الاجتماعى للعميان والتوجه الحركى والذى هو مهم جدا للعميان لتدريبهم على المهارات الحركية المطلوبة.

٢- منهج التربية البدنية والأنشطة الترويحية والفنية:

وهذا المنهج يوضع لعلاج أوجه القصور الحركى ومهارات الحياة اليومية وأيـضا لتـدريب الأعمى على التركيز والانتباه والثقة بالنفس والذاتية والاستقلالية مع عمل التعديلات اللازمـة لتناسب الإعاقة البصرية.

٣- منهج الرياضيـــــات:

يواجه الأعمى صعوبات كثيرة مع الخبرات الرياضية ذات الارتباط بالمفاهيم مثـل الاعـداد والأحجام والأوزان والأطوال وكل أنواع القياس. لذلك وجب إعطاء العميان منهج لاكـسابهم تلك الخبرات، حيث لا يوجد اختلاف فى مناهج الرياضيات بين العاديين والعميان، فدائما تبدأ الرياضيات بالعد والأرقام والأعداد ثم العمليات الحسابية كالجمع والطرح والضرب والقسمة، أما الجبر والهندسة التحليلية وحساب المثلثات والإحصاء فكلها موضـوعات صـعبة علـى الأعمى. يجب أن تستخدم الوسائل التعليمية المناسبة مثل لوحة المكعبات الفرنـسية والآلـة الحاسبة الناطقة والمعداد الحسابى وحقيبة الأشكال الهندسية، مما يحول مادة الرياضيات مـن مادة تعتمد على حاسة البصر اساسًا الى مادة ملموسة محسوسة تخاطـب الـسمع واللمـس للعميان.

٤- منهج العـــلوم:

تعتمد طبيعة مادة العلوم على التدريبات المعملية والأجهزة التى تعتمد كليا على حاسة البصر. لذا وجب إجراء التعديلات على المحتوى والوسائل والمعينات التعليمية لكـى تتناسـب مـع ظروف الإعاقة البصرية، أيضا يتم تعليم العميان العادات الحـسنة فـى المأكـل والمـشرب والحركة ويدرس لهم معنى الحرارة والرطوبة والضغط الجوى وصولاً الى المعلومات الأكبر فى الكيمياء والفيزياء آخذًا فى الاعتبار ما يلى:

- عمل التحويرات والتعديلات فى كل ما يقدم من أجهزة وأدوات بما يناسب العميان.
- يستعان بالوصف والتوضيح والتعليق اللفظى عند إجراء التجارب المعملية للعميان.
- يمكن استخدام الخرائط البارزة أو المكتوبة ببرايل واستخدام المجسمات وكل مـا لـه علاقة باللمس فى المقاييس الخاصة المقدمة للعميان.

٥- منهج الجغرافيـــا:

منهج الجغرافيا من المناهج التى تعتمد على حاسة البصر بدرجة كبيرة. لذا لابد من اللجـوء الى الحواس الأخرى فى عرض الموضوعات الجغرافية، فمثلاً النماذج والخـرائط البـارزة

والرسوم البارزة أو المكتوبة ببرايل تقابل حاسة اللمس والتسجيلات الصوتية والكتاب الناطق يقابل حاسة السمع، أيضا الزيارات الميدانية ومقابلة المسئولين تجمعهما معها. (ص٧٥-٨٣)

خامسا – آراء علماء التربية حول الاستراتيجيات المناسبة للعميان:

يمكن عرض وتلخيص آراء علماء التربية فى الاستراتيجيات المناسبة للعميان فـــى: **(خالـــد الرشيدى، ١٩٩٤)**

آراء بيـــــاجيه:

يرى بياجيه أن عملية التعلم تحدث فى مرحلتين، الأولى الاستثارة حول الحـــواس، والثانيـــة مرحلة استيعاب المعلومات. هذا يؤكد أن الخبرات الحسية المباشرة مهمة حيث يتم توافقها مع خصائص تفكير المتعلم، وهذا ينسجم مع طبيعة العميان، فتوفير الخبرات الحسية ضرورى مع ارتباطه بالبيئة، فتنمى فيه الرغبة فى الاستطلاع والاستقصاء مما يؤدى لعمليات عقلية مثـــل الاستنتاج والتفسير.

آراء جــــــانييه:

يرى جانييه أهمية تنظيم المادة التعليمية بما يؤدى الى التمييز بين المثيرات المختلفة، فلا يمكن اكتساب المفاهيم إلا إذا وجدت لدى المتعلمين معلومات عنها، يؤكد ذلك ان اكتساب المعلومات المرتبطة بالمفاهيم المطلوب تعليمها للأعمى يؤدى الى نمو هذه المفاهيم مع مراعاة التسلـــسل المنطقى لها.

آراء برونــــــر:

يركز برونر على الخبرة المادية وأن كل طالب طاقة داخلية للتعلم يحتاج الى مثيرات مناسبة من البيئة لاستنفارها، كما حدد برونر مستويات ثلاثة متداخلـــة ينمـــو فيـــه تفكيـــر الفـــرد (استراتيجيات الفهم) وهى: مستوى النشاط ومستوى الصورة الذهنيـــة ومـــستوى الرمزيـــة، بالنسبة للطالب الأعمى الذى يفقد الذاكرة البصرية، يجب التركيز على مستوى النشاط وإتاحة الفرصة له للتعامل مع الأشياء عن طريق حواسه السليمة والبدائل الحـــسية غيـــر البـــصرية كالنماذج والتسجيلات الصوتية حتى يمكن أن يحقق المستوى الثانى وهو تكوين صورة ذهنية للمفهوم ومن ثم يصل الى المستوى الثالث الرمزية.

آراء أوزابيـــــل:

يؤكد اوزابيل على التعلم ذى المعنى وذلك بدخول معلومات جديدة لذهن المـــتعلم لهـــا صـــلة بمخزونه من بنيته المعرفية. وبالنسبة للأعمى يؤكد على استغلال الحواس السليمة له كأساس يرتكز عليه فى تنظيم الخبرات المعتمدة على بنيته المعرفية مما يؤكد تواجد المعنى للمفهـــوم واكتسابها. (٨٣-٨٥)

سادسا – عوامل يجب مراعاتها عند اختيار استراتيجيات التدريس للعميان:

يجب على المعلم أن يأخذ فى الاعتبار عند اختياره لاستراتيجيات التدريس للعميان العوامل المختلفة التى تؤثر على سلامة هذا الاختيار ومنها: **(رجب القاضى، ١٩٩٧)**

١ – المكـــان:

تختلف طبيعة العميان عن العاديين، فيجب أن يكون المكان الخاص بالتدريس لهم مختلف أيضا، فاتساع المكان والمسافات الكبيرة بين المقاعد مطلوب، بالإضافة الى وضع المعقد من الارتفاع والاتساع لمكان الكتابة ووضع الآلات واوراق برايل. كل ذلك يؤخذ فى الاعتبار عند التدريس لهم.

٢ – العـــرض:

يجب أن يعتمد عرض المادة التعليمية للأعمى على حاستى السمع واللمس، فيجب تعامله مع الأشكال والنماذج كمعلومات منفصلة والأخذ فى الاعتبار أن الكلام هو أساسى فى عرض المعلومة. فيقترن اللمس بالسمع ويحدث التعلم المطلوب.

٣ – الخبـــرة:

يجب على المعلم أن يخطط لانتقال الخبرات للعميان عن طريق الوصف البطئ للمواقف آخذًا فى الاعتبار عدم رؤية الأعمى للشئ مدلول الخبرة المطلوبة.

٤ – التوقـــع:

من الصعب تحديد توقع لتصرفات للأعمى وتحديد سلوكه أو المشكلات التى يواجهها كما يصعب أيضا تحديد اتقانه للتطبيقات وتنظيمه لها مما يستدعى ملاحظة المعلم الدقيقة والتفسير الجيد لسلوك الأعمى.

٥ – ســرعة العمل:

تختلف سرعة الانجاز عند الأعمى عن العادى، وقد تصل النسبة الى الربع (أى يأخذ الأعمى أربع أمثال الوقت الذى يأخذه العادى فى انجاز شئ ما) وذلك بسبب القراءة والكتابة ببرايل واستخدام اللوحات الحسابية والتى دائما تأخذ وقتا كبيرا مقارنة بالعاديين الذين لا يستخدموا تلك الأدوات، ويجب على المعلم أخذ ذلك فى الاعتبار ولا يحاسب الأعمى على تقصير خارج عن ارادته وقدراته. (ص٤٢-٤٤)

سابعا – طبيعة معلم العميان:

إعداد المعلم يكون أكاديميا ومهنيا وثقافيا، ويتحد معلم العميان مع معلم العاديين فى جوانب الإعداد السابقة، لكن هناك أشياء يجب على معلم العميان أن يتدرب عليها، لأن معلم ذوى الحاجات الخاصة عليه أن يتدرب على كيفية التعامل مع الإعاقة فى الطالب الذى أمامه. لذا يجب على معلم العميان أن:

١- يجيد طريقة برايل فى القراءة والكتابة ويجيد استخدام لوحة تايلر للحساب ولوحة المكعبات الفرنسية وجميع الآلات والوسائل التعليمية المناسبة للعميان، وذلك حتى يفهم طبيعة الأعمى وكيفية تعامله مع هذه الأدوات، فيلتمس له العذر فى التأخير أو البطء، ويختار له ما يتناسب مع المادة التعليمية.

٢- يكون ماهرا فى ادارة الفصل للعميان وتجهيز البيئة التعليمية المناسبة وتوزيع المجموعات والتعامل مع الأنشطة والوسائل بحزم مناسب.

٣- يراعى ميول الطلاب عند عرض المعلومات وقدراتهم، فيبسط المعلومات ويكثف من العرض اللفظى ولا يجبرهم على الكتابة الكثيرة لما لطريقة برايل من صعوبة وضياع للوقت.

٤- يمهد للدرس بمراجعة سريعة تجذب انتباه الطلاب، وتثيرهم وتشوقهم الى الدرس الجديد.

٥- يكون عارفا باللزمات الحركية المصاحبة للأعمى. **(كمال زيتون، ٢٠٠٣)**، "مثل انثناء الرأس لأسفل والذى يعنى نوم الطالب، وهز الرأس والذى يعنى عدم تركيز الأعمى وتشتته، أيضا لزمة ثبوت الرأس فى اتجاه واحد غير اتجاه تواجد المعلم والذى يعنى سرحان الطالب او تركيزه مع مثير آخر". (ص٣١٤)

٦- يوجد علاقة قوية مع الطلاب فهو كأب أو أخ أكبر لهم وذلك يجعل الأعمى لا يشعر بالعجز أو الفشل ويحدث له ترغيب فى التعلم.

٧- يختار المعلم استراتيجية التدريس المناسبة للموقف التعليمى ومقابلة لقدرات الأعمى، فالمناقشة مطلوبة فى موقف ما والتدريس الفردى مناسب فى موقف ربط البيئة بالدرس، مع الأختيار الأمثل للوسيلة التعليمية حسب الموقف.

٨- يختار المعلم مقررات اسئلته واختباره بما يتناسب مع العميان ويحقق الأهداف المطلوبة وبما يخاطب حاستى السمع واللمس وليس البصر.

مما سبق يلاحظ أن إعداد معلم العميان يزيد عن إعداد المعلم المعادى بمعرفته لطبيعة وخصائص العميان، وكذا قدراتهم الجسمية والعقلية والانفعالية. ومن هنا يسخر المعلم ما أُعد له من إعداد أكاديمى ومهنى وثقافى فى خدمة العميان، وبما يتناسب معهم والذى يتمثل فى الاختيار الجيد لاستراتيجيات التدريس المناسبة لهم.

ثامنا – دراسات وأبحاث فى مجال استراتيجيات التدريس للعميان:

هناك عديد من الدراسات والأبحاث التى أجريت حول استراتيجيات التدريس للعميان والتى سيتم التعرف عليها فى محاور ثلاثة هى:

١- دراسات اهتمت بمناهج واستراتيجيات التدريس للعميان عامة.

٢- دراسات اهتمت بمناهج واستراتيجيات تدريس الرياضيات للعميان.

٣- دراسات اهتمت بتأثير العمى على الإبداع والتفاعل مع البيئة التعليمية والمعلم.

وسوف يتم عرض لبعض الدراسات والأبحاث فى كل محور على حده مع ملخص سريع لأهم نتائج أبحاث كل محور كما يلى:

المحور الأول: دراسات اهتمت بمناهج واستراتيجيات التدريس للعميان عامة

ففى دراسة **مالينسون** (**Mallinson,١٩٦٧**) تأكدت قدرة الطـلاب المكفـوفين علـى التفريق بين الرموز العلمية العادية والرموز العلمية المحسوسة من خلال اسـتعمال لوحـات المربعات.

دراسة **عمر سيد خليـل** (**١٩٧٧**) والتى هدفت للتعرف على أثر استخدام التعلم المبرمج فـى تدريس العلوم للتلاميذ المكفوفين فى الصف الثانى الاعدادى وتوصله إلا أن هـذا الأسـلوب يجعل التلميذ نشطا طوال الوقت وبدرجة عالية من الانتباه مما يؤثر ايجابيا على التحصيل. أما دراسة **ماجدة مصطفى** (**١٩٨١**) فتناولت استخدام طريقة تعليمية تعتمد على حاسة اللمس فى الإدراك ونجحت فى تمكن التلميذات الكفيفات من الرسم والتعبير الفنى وارتفاع العائد النفسى لديهم. أما دراسة **بروك** (**Brooks,١٩٨٢**) وفيها تم إنتاج موديولات معمل البيولوجى للرسـم استخدم مع المكفوفين وفيه يتم إنتاج صور جديدة للصور الميكروسكوبية تعرض للمكفوفين او ضعيفى البصر ويمكن استخدام الموديلات فى الرياضيات والكيمياء والبيولوجى، علاوة على قلة تكلفتهـا. وجـاءت دراسـة **أسـتنبرنر** (**Stenberanner,١٩٨٢**)، ودراسـة **مـاديوكس** (**Maddux,١٩٨٣**)، اللذان هدفا الى تدريب العميان على استخدام المعداد وأصابع اليد وكـذا أكدت على أن استخدام أصابع اليد أيسر وأسهل من المعداد فى علميات العد.

أما دراسة **ناصر على عبد الله موسى** (**Mosa, ١٩٨٧**) فقد كانت دراسة من جزئين لتقـصى طبيعة وحالة القراءة والتدريس بطريقة برايل للعميان فى المملكة العربية الـسعودية، فعينـة المعلمين تكونت من (٥٧) معلم ومعلمة والطلاب (٥٥) مـن ضـعاف البـصر، (٢٩) مـن العميان، وقد وجد هناك فروق ذات دلالة إحصائية فى درجة القراءة ولم يجد فروق فى الفهم، وكذلك فى العلاقة الارتباطية بين المتغيرات. أما **بولس** (**Bullis, ١٩٨٨**) فقد ناقش تقدم عملية الاتصال عند الأطفال العميان والصم وتم الوصول الى الاهتمام بالقصور فى الحاسة الخاصة بهم وبحث أنظمة الاتصال المتزايدة. وفى دراسة **جو** (**Jue,١٩٩٣**) أثـر الإرشـاد للأفـراد المكفوفين على التقديرات فى الاختبارات وسجل المتابعة وارتفاع التقديرات لمن تم الإرشـاد لهم. وفى دراسة **خالد الرشيدى** (**١٩٩٤**) تمت دراسة تقويمية لمناهج وطرق التدريس لإعداد معلم العلوم للمعوقين بصريا محددا الأساليب المناسبة للتعامل مع العميان. أما دراسة **طـارق محمد عوض** (**١٩٩٨**) فكانت على إعداد معلم اللغة العربية للعميان وتقـويم لمقـرر طـرق

التدريس له. أما دراسة **سليمان محمد سليمان وآخر (٢٠٠٦)** عن مواصفات غرفة المصادر لكل من العميان والصم والمتخلفين عقليا، فقد حدد الحالة الراهنة لغرفة المصادر للعميان، ومكوناتها من الأجهزة والآلات التى تهم العميان وتناسبهم، ثم حدد المأمول فى غرفة مصادر جيدة تخدم العملية التعليمية للعميان.

المحور الثانى: دراسات اهتمت بمناهج واستراتيجيات تدريس الرياضيات للعميان:

نبدأ بدراسة **لانـدو (Landau, ١٩٨١)** للتعرف على مدى تمكين الكفيف منذ الميلاد من التصور الهندسى لبعض العلاقات المكانية فهو يتساوى مع المبصر المعصوم العينين. أما دراسة **بينيت (Bennett,١٩٨٩)** التى أكدت أنه لا يوجد فرق بين المبصرين والعميان فى دراسة الرياضيات واستعداداتهم لتعلمها. ودراسة **بروكمير (Brockmeier,١٩٩٣)** التى تم فيها تحديد الاحتياجات الاكاديمية والسلوكية اللازمة للعميان والتى تفيدهم فى تعلم الرياضيات.

وأكتشفت دراسة **ليدتك & سيلنتين (Liedtke and Slainton, ١٩٩٤)** الاستراتيجيات اللازمة للمكفوفين التى تعمل على تنمية الحسن العاددى لديهم. وجاءت دراسة **مديحة حسن (١٩٩٥)** صممت برنامج مقترح فى الرياضيات لتنمية التفكير الابتكارى لدى التلاميذ المكفوفين بالمرحلة الابتدائية ووجد أن ادراك الكفيف لذاته أكبر من ادراكه العالم المحيط به، كما يوجد لدى بعض المفكوفين درجة عالية من اصالة التفكير. وفى دراسة **هيلين شيلى (Cahill, Helen, ١٩٩٦)** التى عرضت نتائج الدراسة المسحية للكفيف وضعيف البصر حول صعوبات الرياضيات وبعض الخبرات العامة لاستخدام تكنولوجيا الكمبيوتر، تم إجراء عملية المسح للمعلمين والطلاب العميان وضعاف البصر وضعاف البصر الجزئى، وقد ظهر أن الطلاب العميان واجهوا صعوبات رياضية فى معظم الموضوعات مقارنة بالآخرين مثل التعامل مع موضوعات الرسوم البيانية أو رسم شكل فى الوقت المحدد. أما دراسة **آن أهلبرج (Ahlberg, Ann, ١٩٩١)** التى درست الطرق التى يستخدم فيها (٢٥) كفيف أنواع مختلفة من المشكلات الرياضية، وقد وجدت الدراسة أن العميان يتعاملوا مع الأعداد بخمسة أساليب هى: التلفظ بكلمات الأعداد، والتقدير والحساب وأداء العمليات ثم استخدام الحقائق المعروفة لديهم. وهذا طبقا لخصوصياتهم وطبيعتهم كعميان.

أما دراسة **هانى إيليا حناوى (٢٠٠١)** التى ارادت الاجابة على التساؤل الرئيسى وهو الى أى مدى يمكن أن تفيد مادة الهندسة للتلاميذ المكفوفين بالصف الأول الاعدادى من خلال بناء منهج مقترح ومعرفة أثره فى اكتساب المكفوفين واحتفاظهم بالمفاهيم والتعميمات والمهارات الهندسية فى المنهج ككل ولذات المستوى البسيط والأعلى. وقد توصلت الدراسة الى فعالية البرنامج المقترح فى اكساب العميان المفاهيم والمهارات الهندسية، كما لا يوجد أى فروق (فعالية) لاحتفاظهم بها (بقاء أثر التعلم).

المحور الثالث: دراسات اهتمت بتأثر العمى على الإبداع والتعامل مع البيئة والمعلم:

ناقشت دراسة **جوآن فورد (Ford, JoAnn,١٩٨١)** التأثير التربوى للإعاقة البصرية بمدارس تكساس للعميان على الاعداد للمدارس الثانوية وعلى عملهم بعد ذلك. أما دراسة **ديفدسون (Dividson,١٩٨١)** للدكتوراه فكانت عن أثر الإعاقة البصرية على الإبداع اللفظى للعميان وقد وجدت مواطن قوة فى التعامل اليومى مع الإبداع اللفظى مع المأكل والملبس والمواصلات وخلافه، فى حين كان هناك مواطن ضعف وجدت فى المعلومات الطارئة والتعامل مع البنوك والميزانية وتصليح أدوات المنزل. ويتضح أن التعاملات الأخيرة تحتاج لمهارات اكبر وتحدى أكبر للعميان. أما دراسة **وينر (Wanner, ch.F, ١٩٨٥)** فتعرضت للكفايات المطلوبة للخريجين للعميان بالمدارس الثانوية وكان هناك دلالة احصائية فى امتحانات تورنس للابتكار ودبلاك كوجان للغة، هذا وأظهرت مجموعة العميان دلالة احصائية اكبر من مجموعة ضعيفى البصر. وناقشت دراسة **موتلى (Motley, E, ١٩٩٥)** دور المعلم فى تصميم التدريس الموجه والمتحرك للعميان . وقد وجد أن المعلمين ذو خبرة خمس سنوات صمموا أفضل من ذو الخبرة الأقل واتفق الجميع على الخدمات المحتاجة للعميان فى مجالات متعددة مثل المهارات المستقلة (ذاتية) والمفاهيم الموجهة وخلافه.

أما دراسة **ليدتكى (W.Liedtke, ١٩٩٨)** فقد وجدت أن تطور احساس العميان بالأعداد فى مراحل الطفولة يحتاج الى استراتيجيات وتكنيك خاص مع ضرورة توفير الأفكار والاستراتيجيات للمعلمين الذين يتعاملون مع الأطفال العميان حتى يتيحوا لهم الفرصة لتحصيل نفس مستوى الفهم لدى الأطفال العاديين. أما دراسة **سعيد كمال عبد الوهاب (٢٠٠٦)** والتى ناقشت دمج المعوقين ذوى الحاجات الخاصة عامة والعميان خاصة فى المدارس العادية وحددت إيجابيات الدمج والمعوقات التى تقابل عملية دمجهم وأوصت باعداد المعلم الواعى بمفهوم التربية الخاصة والاسنفار من كافة أجهزة الإعلام للتوعية بعملية الدمج مع اشراك العاديين مع ذوى الحاجات الخاصة فى جميع الأنشطة الاجتماعية غيرها.

تاسعا – بعض استراتيجيات التدريس المناسبة للعميان:

يعد العرض السابق للنقاط الثمانية التى تمهد للاختيار الجيد لاستراتيجيات التدريس المناسبة للعميان، يمكن الاستفادة مما جاء فيها لتحديد تلك الاستراتيجيات ووضع التطبيقات المناسبة عليها وسيتم عرض ذلك تفصيلا كما يلى:

كما سبق ذكره أن جميع الإجراءات اللازمة لعرض الدرس تسمى استراتيجيات أو نماذج أو أساليب أو طرق تدريس، وأن الاختلاف بين هذه المسميات هو فقط فى الدرجة فالاستراتيجية هى أى إجراء يتم فى تنفيذ الدرس وإذا وصفت تلك الإجراءات فى خطوات محددة (نمذجة) يمثل نموذج أما إذا كانت خطوات ثابتة يقوم المعلم بتنفيذها من خلال تلك الإجراءات فيسمى أسلوب وإذا قننت هذه الخطوات وكانت تطبيق عملى لأحد نظريات التعلم سميت طريقة تدريس ونحن هنا نستخدم لفظ استراتيجية تدريس فى مضمونها العام والذى يعطى الألفاظ الأخرى فتعنى بها نموذج تدريس أو أسلوب تدريس أو طريقة تدريس.

وعلى المعلم داخل الفصل استخدام توليفة من خليط من بعض أساليب وطرق التدريس المعروفة فى الحصة الواحدة وطبقا لطبيعة المادة التعليمية والمتعلم نفسه والأهداف التعليمية بالنسبة للتدريس للعميان. وهناك أسس يجب أن يراعيها المعلم فى الاستراتيجيات التى يستخدموها داخل الفصل منها:

١- أن تكون الاستراتيجيات المستخدمة مناسبة للأعمى.
٢- أن تؤدى الاستراتيجيات المستخدمة الى إشباع حاجات نمو العميان.
٣- أن تراعى الاستراتيجيات المستخدمة الفروق الفردية بين العميان.
٤- أن تهتم الاستراتيجيات المستخدمة بتنمية المهارات اليدوية للتلميذ الأعمى.
٥- أن تؤكد الاستراتيجيات المستخدمة على تنمية المفاهيم العلمية لدى التلميذ الأعمى.
٦- أن تهتم الاستراتيجيات المستخدمة بتوفير الإثارة التى تزيد من دافعية الأعمى.
٧- أن تؤكد الاستراتيجيات المستخدمة على تكامل ووحدة المعرفة لدى الأعمى.
٨- أن تهتم الاستراتيجيات المستخدمة بتوفير الخبرات التعليمية ذات الصلة الوثيقة به.
٩- أن تؤدى الاستراتيجيات المستخدمة الى تنمية قدرة الأعمى على العمل الجماعى.
١٠- أن يراعى المعلم التكامل بين الاستراتيجية المستخدمة لتحقيق الأهداف.

وكما سبق ذكره أن استراتيجيات وأساليب وطرق التدريس كثيرة ومتنوعة منها ما يصلح لمادة معينة دون أخرى، ومنها ما يصلح لمرحلة معينة دون أخرى، ومنها ما يصلح لتلميذ معين دون غيره. فهناك ما يصلح للطلاب العاديين فقط وهناك ما يصلح لذوى الحاجات الخاصة مثل العميان أو الصم أو المتخلفين عقليا. ونورد أسماء هذه الطرق والأساليب على سبيل المثال لا الحصر:

قائمة بأسماء بعض استراتيجيات وأساليب وطرق التدريس عامة

١ – المحاضرة (الإلقاء)
٢ – المناقشة (الأسئلة والأجوبة)
٣ – الاكتشاف (الموجه والحر)
٤ – القصة
٥ – حل المشكلات
٦ – المشروع
٧ – الوحدات
٨ – الزيارات الميدانية والرحلات
٩ – العروض العملية والمعملية
١٠ – الألعاب التعليمية
١١ – تفريد التعليم
١٢ – التعلم الذاتى
١٣ – التعلم النشط
١٤ – التعلم التعاونى
١٥ – العصف الذهنى
١٦ – التعلم للأتقان(حتى التمكن)
١٧ – الاستدلال (القياس)
١٨ – الاستقراء (الاستقصاء)
١٩ – العرض المباشر
٢٠ – تمثيل الأدوار
٢١ – الموديولات
٢٢ – منظم الخبرة المتقدم
٢٣ – المشاكل
٢٤ – الحقائب التعليمية (الرزم)
٢٥ – دورة التعلم
٢٦ – التعليم المبرمج
٢٧ – التعلم البنائى
٢٨ – خرائط المفاهيم
٢٩ – خرائط الشكل V
٣٠ – النموذج الحلزونى
٣١ – نموذج دالتون
٣٢ – نموذج منتسورى
٣٣ – نموذج دكرولى
٣٤ – نموذج هوكنز
٣٥ – نموذج مكارثى
٣٦ – نموذج تيلر
٣٧ – التليفزيون التعليمى
٣٨ – الحاسب الآلى
٣٩ – التعلم الالكترونى

E_learning

وتصفحا لقائمة استراتيجيات وأساليب وطرق التدريس السابقة يمكن القول بأن هناك طــرق تقليدية وأخرى حديثة نستعرض بعض الخواص النوعية والمناسبة لذوى الحاجات الخاصــة فيما يلى **(كمال زيتون، ٢٠٠٣):**

١ – الطرق التقليدية:

- منها ما هو قليل المثيرات ولذا يجب التركيز على المثيرات وطيــدة الــصلة بــذوى الحاجات الخاصة وكذا موضوع التعلم حتى لا يتشتت الانتباه للطلاب.
- منها ما يتعدد فيها المناشط والجوانب المختلفة والحواس ولذا تستخدم طبقــا لطبيعــة الإعاقة. فالنسبة للعميان يركز على حاستى السمع واللمس.
- منها ما يعتمد على التعلم الشكلى وما يصلح للقنوات الحسية لدى المــتعلم، فيفــضل توجيه الحواس طبقا لإعاقة ذوى الحاجات الخاصة فالأعمى يحدد له التعامل مع حاسة السمع واللمس. ويبتعد عن حاسة البصر التى هى موضع الإعاقة.
- منها ما يقال بالدواء والغذاء والتحكم فى تغذية الطفل بإثارة انتباهه لما يحثه ويتمتــع به.

٢ – الطرق الحديثة:

- منها ما يهتم بتحليل السلوك الظاهر للمتعلم فى أدائه الاكاديمى وتعديله بالقياسات
- منها ما هو مباشر وموجه عن طريق قياس المهــارات الأساســية وتزويــد المعلــم بالمعينات التى تلبى حاجات المتعلمين وطبقا لنوع الإعاقة لــديهم مثــل التــسجيلات الصوتية.
- منها ما يهتم بتعديل السلوك المعرفى عن طريق التغذية الراجعــة والارتقــاء بــأهم جوانب التعلم والتزود بأحدث الأساليب، وللأعمى يركز على الجانب اللفظى.
- منها ما يعزز دور المتعلم وتفاعله وتشخيص التلميذ المعلم الذى يقوم بتنفيــذ خطــة محددة وبعرضها بالفصل ويقوم المعلم بملاحظة أدائه وتعديل سلوكياته
- منها ما يشجع التعلم فى مجموعات والتعاون فى تحقيق الأهــداف المطلوبــة خــلال ايجابية للطالب وثقة بالنفس وربط الواقع بالحياة.
- منها ما يؤيد التعلم عن طريق التعميم والتطبيق والتشاور والتعاون. (ص٥٣-٥٨)

وكما ذكر فى الفصول السابقة يتضح أن استراتيجية وأسلوب وطريقة التدريس لابد أن تتناسب مع قدرات المتعلم الجسمية والعقلية والانفعالية وعليه فهناك بعض الاستراتيجيات من قائمة استراتيجيات التدريس السابقة يصلح للتدريس للعميان، ويتناسب مع نوع الإعاقة لديهم ويتعامل مع الحواس القوية عندهم، والبعض الآخر قد لا يناسبهم.

وسنتعرض بعض هذه الاستراتيجيات المناسبة للعميان كما يلى:

١ – طريقة المحاضرة (الإلقاء) للتدريس للعميان:

هى من أقدم وأشهر طرق التدريس وأكثرهم شيوعا (**محمد آل ياسين، ١٩٧٤**) ويطلق عليها أيضا الطريقة التقليدية، وهى أصلح الطرق لبيئة التعلم الموجودة فى جميع الدول النامية، كما أنها تصلح لكل فئات ذوى الحاجات الخاصة حيث يتم فيها الإيضاح والتفسير والعرض من قبل المعلم لأنها بنيت على فلسفة التعلم القديمة التى تعتبر المعلم مركز الفاعلية والعمل وأن المتعلم وعاء فارغ يصب فيه المعلم المعرفة. رغم ذلك فهناك مواقف تعليمية لا يمكن الاستغناء فيها عن طريقة المحاضرة (الإلقاء) (ص٧٧).

ويتم العمل داخل طريقة المحاضرة (الإلقاء) طبقا للخطوات الآتية: (**أحمد السيد عبد الحميد وآخرون، ٢٠٠٤**) "المقدمة أو التمهيد فى العرض لاستنباط القاعدة العامة، الربط حتى يكون التلميذ على بينة من القاعدة، الاستنباط بعد فهم التلميذ لما عرض عليه، ثم التطبيق فى صورة أسئلة لتأكد المعلم من ثبات المعلومة فى ذهن المتعلم" (ص١١٠)

ولطريقة المحاضرة مميزاتها من حيث تعزيز دور المعلم وتقديم المعلومة بالإثارة المناسبة لها مع تقديم المعلومات الإضافية وتوضيح كامل لما فى الكتاب المدرسى أيضا لها عيوبها المتمثلة فى مضيعة وقت المعلم فى المحاضرة وسلبية المتعلم وعدم قدرته على التحليل مع اعتمادها على ما يملى عليه فقط.

مما سبق يتضح أن طريقة المحاضرة (الإلقاء) تتناسب مع العميان حيث يستطيع المعلم اختيار الألفاظ والمثيرات التى تناسبهم كما يستطيع أن يشرح ما هو يحتاج للبصر عن طريق اللفظ، وعرض الأشياء الملموسة، وربط بيئة التعلم بحاستى السمع واللمس والتى هى من أقوى الحواس لدى العميان. كما تصلح طريقة المحاضرة مع العميان فى جميع مراحل التعليم من الابتدائى حتى الجامعة.

مواقف تدريسية فى فصول العميان:

تصلح طريقة المحاضرة مع دروس النصوص والأدب والتربية الدينية من قرآن وأحاديث وفقة وتوحيد حيث الإلقاء واللفظ هو السمة السائدة فيها أيضا تصلح فى التعامل مع التعريفات الهندسية والعد وإجراء العمليات الذهنية وفى دروس العلوم للعميان تتصلح استراتيجية

المحاضرة (الإلقاء) فى التعامل مع المبادئ الأولية التى تسبق التجارب المعملية، وكذلك فـــى العلوم العامة والصحة.

٢- طريقة المناقشة (الأسئلة والأجوبة) فى التدريس للعميان:

هى طريقة يدير فيها المعلم حوارا خلال الموقف التدريـــسى للوصـــول للمعلومـــة الجديـــدة، وتستخدم فى تنمية المهارات المعرفية والاتجاهات. المناقشة إما ثنائية أو جماعية يشترك فيها جميع أفراد الفصل، وهى إما مناقشة مفتوحة أو مخطط لها، أيضا الاسئلة امـــا اختياريـــة أو تكشفية. ولكون المناقشة تعتمد على السؤال فإن اختيار وتصنيف وتصميم الأسئلة الجيد هـــو أساس المناقشة الجيدة فى الفصل ويؤخذ على طريقة المناقشة **(جمال يونس وآخـــر، ٢٠٠٠)** أنها لا تصلح مع الدروس المعملية وأنها تحتاج الى معلومات غزيرة لدى التلاميذ وأن التلاميذ فى بعض الأحيان تدلا يفضلون المشاركة اللفظية ويكتفون بالاســتماع منتظـــرين الإجابـــة الورقية، أيضا من عيوبها أن المعلم قد يتجه للمحاضرة والإلقاء دون أن يشعر. (ص٢٥١).

وبالنسبة للعميان فإن طريقة المناقشة التى تعتمد على عرض الأسئلة وتبـــادل الإجابـــة هـــى طريقة لفظية تتناسب تماما معهم. فإذا ما اختار المعلم أسئلته جيدا بحيث تتناسب مع العميـــان ولا تحتاج الى حاسة البصر فى الإجابة عليها، تكون طريقة المناقشة كما لـــو كانـــت معـــده خصيصا للتدريس للعميان. وتصلح أيضا معهم فى جميع مراحل التعليم من الابتـــدائى الـــى الجامعة.

مواقف تدريسية فى فصول العميان:

يمكن إثراء المحاضرة بعرض الأسئلة والمناقشة وهذا يمكن استخدامه مع العميان فى دروس النصوص والأدب والتربية الدينية (قرآن وتفسير وفقة وتوحيد)، أيضا فى المفاهيم الهندســية الأولية والعمليات الحسابية مع الأعداد والكسور التى يمكن عرضها عـــن طريـــق المناقـــشة وتبسيط الأشكال عن طريق التوضيح وطرح الأسئلة التى تؤكد المفـــاهيم المـــراد تدريـــسها للعميان يناسبهم معهم فى صورة لفظية سمعية.

٣- أسلوب العرض المباشر فى التدريس للعميان:

فى هذا الأسلوب ينظم ويهيمن المعلم فى البيئة التعليمية معتمدا على التعليم اللفظى ذو المعنى فيعطى التعميم النهائى لفظيا مع إعفاء التلميذ من الاكتشاف، وتتحدد أسلوب العرض المباشـــر فى أربع خطوات أساسية **(أحمد السيد عبد الحميد وآخرون، ٢٠٠٦)** هى:

١- عرض الدرس حتى يحدث الفهم لدى التلميذ.
٢- تأكيد وتعميق الفهم بواسطة الوسائل والأنشطة التعليمية.
٣- التأكد من انتقال أثر التعلم لجميع التلاميذ من خلال ورق التدريبات داخل الحصة.
٤- التاكد من بقاء أثر التعلم عن طريق إعطاء ومتابعة الواجب المنزلى.

يلاحظ أن هذا الأسلوب هو امتداد للطريقة الإلقائية مع تنظيم خطواتها ووصفها فـــى إطـــار محدد، فإذا كانت الطريقة الإلقائية مناسبة للعميان فإن أسلوب العـــرض المباشـــر بخطواتـــه الأربعة مناسب جدا مع العميان حيث تعتمد على التعلم اللفظى ذو المعنى والذى يتناسب مـــع حاسة السمع القوية لديهم.

مواقف تدريسية فى فصول العميان:

يتميز العرض المباشر بخطوات محددة يسير عليها المعلم، ويلاحظ أنها تعتمد بصورة كبيـــرة على العرض واستخدام الوسائل والأنشطة التى يمكن اختيارها بمـــا يتناســـب مـــع الإعاقـــة البصرية لدى العميان، ويمكن استخدام هذه الخطوات فى عرض دروس النـــصوص والنحـــو والأدب وكذلك المواد الدينية كالأحاديث والفقة والتوحيد. فـــى مجـــال الرياضـــيات يمكـــن استخدامها فى حل المسائل اللفظية والمرتبطة بالحياة العامة للأعمى كتطبيق علـــى المفـــاهيم والمهارات الحسابية والهندسية وفى دروس العلوم كتفسير الظواهر الطبيعية وعرض المفاهيم العلمية وشرح القوانين الطبيعية يتم ذلك باستخدام العرض المباشر مع العميان والذى يناســـب قدراتهم.

٤ – أسلوب القصة فى التدريس للعميان:

امتدادا لما سبق من استراتيجيات يأتى أسلوب القصة الذى يعتمـــد علـــى تقـــديم المعلومـــات والحقائق بشكل قصصى. وهى من أقدم الطرق المستخدمة فى نقل المعلومات وتعتبر جيدة فى التعامل مع الأطفال حيث تجذب الانتباه وتكسبهم كثيرا من المعلومات التاريخية.

هناك بعض الشروط الواجب على المعلم مراعاتها عند استخدامه لأسلوب القصة حتى تـــؤدى الهدف التعليمى المطلوب (**أحمد السيد عبد الحميد وآخرون، ٢٠٠٤**) وهى:

١- يجب الارتباط بين القصة والدرس.

٢- يجب مناسبة القصة لعمر التلميذ ونضجه.

٣- يجب تمركز القصة حول أفكار ومعلومات تحقق الهدف.

٤- عدم كثرة المعلومات بالقصة حتى لا يشتت التلميذ.

٥- تقدم القصة بأسلوب سهل مثير وشيق.

٦- عدم استخدام القصة فى مواقف لا تتطلب قصة.

٧- يجب تسلسل وتتابع الأهداف فى القصة.

٨- يجب استخدام تمثيل المواقف لتحقيق أهداف القصة. (ص١١٢)

ويلاحظ من وصف أسلوب القصة انه مناسب لقدرات العميان، فيعتمد هذا الأسلوب على اللفظ وحاسة السمع مع إضافة بعض التوضيحات لأى إيماءات أو تخيل أو محاكاة مشكلة إن وجدت فى القصة.

مواقف تدريسية فى فصول العميان:

يناسب أسلوب القصة تدرس القراءة والنصوص للعميان، وكذلك دروس السيرة والحديث وشرح بعض آيات القرآن الكريم، وفى الرياضيات يمكن تدريس المسائل اللفظية والتطبيقات الهندسية على القواعد والنظريات باستخدام أسلوب القصة. وفى العلوم يمكن عرض تفسير الظواهر الطبيعية وتقديم للقوانين والتجارب العملية عن طريق القصة للعميان.

٥- أسلوب العصف الذهنى فى التدريس للعميان:

يقصد بالعصف الذهنى توليد وانتاج أفكار وآراء إبداعية لحل مشكلة معينة وذلك بوضع الذهن فى حالة إثارة للتفكير فى كل الاتجاهات لتوليد أكبر قدر من الأفكار حول المشكلة مع إتاحة جو من الحرية يسمح بظهور كل الآراء والأفكار. فالعصف يعنى الحفر وإثارة وإمطار للعقل فيطوق العقل المشكل ويفتحها من كل جانب وبكل الحيل الممكنة.

هناك قواعد أساسية للعصف الذهنى (**أحمد السيد عبد الحميد وآخرون، ٢٠٠٤**) هى:

١- النقد المؤجل: يجب أن يؤجل الحكم على الأفكار حتى يدعم المعلم التعبير عنها دون قيد ويشعر المتعلم بالحرية.

٢- الترحيب بالانطلاق الحر: فكلما كانت الأفكار أشمل وأوسع كان أفضل.

٣- الكم مطلوب فكلما ازدادت عدد الأفكار ارتفع رصيد الأفكار المفيدة والجيدة.

٤- التركيب والتطوير وذلك بإدماج فكرتين أو أكثر فى فكرة واحدة أفضل.

وتسير عملية العصف الذهنى فى الخطوات الآتية:

١- تحديد ومناقشة المشكلة.

٢- إعادة صياغة المشكلة.

٣- تهيئة جو الإبداع.

٤- البدء بعملية العصف الذهنى.

٥- الإثارة المستمرة لتوليد أفكار جديدة.

٦- التقويم (ص١٢٢)

المتأمل لأسلوب العصف الذهنى لايجد أى فوارق جوهرية بينه وبين ما سبقه من أساليب وطرق مناسبة للعميان فجميعهم يعتمدوا على الجانب اللفظى ويعتمد على حاستى السمع واللمس فى توصيل المعلومات والذى يناسب العميان تماما.

مواقف تدريسية فى فصول العميان:

يمكن استخدام العصف الذهنى وتطبيق القواعد الأساسية له كاستراتيجية تدريس فـى جميـع دروس القراءة والنصوص والسيرة والتاريخ الاسلامى وكذلك قواعد الفقة والتوحيد، أما فـى الرياضيات يمكن عرض دروس الهندسة واستنباط البراهين والنظريات وكذلك حل المـسائل اللفظية فى الحساب عن طريق العصف الذهنى مع الاختيار الأمثل للأسئلة المناسبة للعميان، وفى العلوم يمكن تدريس جميع الظواهر العلمية عن طريق العصف الـذهنى مـع اسـتنباط التفاسير المناسبة لها وبرهنه قوانينها والتطبيق عليها.

٦- تفريد التعليم والتعلم الذاتى فى التدريس للعميان:

تفريد التعليم:

يتم بتطوير وتصميم التعليم بما يتناسب مع حاجات التلميذ وخصائصه وفيه يعتمد المتعلم على نفسه بشكل كبير (**جمال يونس، ٢٠٠٠**) ولكن لا يجوز القول بأن برامج التعليم الفردى تحل محل المعلم ولكنها تحمل عنه بعض الأعباء وتترك له شرح ومناقشة بعـض الموضـوعات الرئيسية نتيجة لتشخيصه لنقاط الضعف لكل تلميذ وحاجاته ونتيجة لمتابعة تقدمه وتـصويب مسيرته الفردية. (ص٢٦٨).

أما التعلم الذاتى: (أحمد السيد عبد الحميد وآخرون، ٢٠٠٤)

ففيه يعلم التلميذ نفسه بنفسه، ويعتبر حاجات ورغبات وقدرات التلميذ أساسًا لتحديـد طبيعـة المنهج والأنشطة والتوافق بين المفاهيم والمهارات المـراد تعلمهـا وبـين تلـك الحاجـات والرغبات. ويستند التعلم الذاتى الى أن المعلم هو الذى يحدد الأهداف ويصمم الأنـشطة فـى حين أن سرعة التعلم تعتمد على قدرات ورغبات المتعلمين. (ص١٢٠).

ويتكون أسلوب التعلم الذاتى أو تفريد التعليم من أهداف تعليمية وأنـشطة ووسـائل تعليميـة منفردة حسب الفروق الفردية للمتعلمين وهى إما محسوسة أو مجردة وإما إثرائية أو علاجية، كما يتكون من وسائل تعليم وتعلم منفردة وتقويم قبلى وبعدى لكل فرد على حده، وهناك بعض المقترحات لإحداث التعلم الذاتى وتفريد التعليم داخل الفصل وتفاعل العميان عند الـضرورة كما يلى: **(فريدريك بل، ج١، ١٩٨٦)**

١- يطلب عمل تقارير منفصلة عن موضوعات محددة يتم عرضها على الفصل.

٢- اندماج التلاميذ فى أنشطة جماعية يحدد فيها دور كل تلميذ حسب حاجاته وقدراته.

٣- التوزيع لمجموعات صغيرة مع إعطاء فرصة لكل تلميذ للتعلم وتبادل التعلم مع بعضهم.

٤- يطلب أعمال تناسبه وتناسب قدراته طبقا للفروق الفردية بينهم وطبقا للإعاقة.

٥- تقديم وسائل تعليمية متعددة ومواد تعليمية تخاطب كل تلميذ حسب قدراته فى الفصل.

يلاحظ من عرض أسلوبى تفريد التعليم والتعلم الذاتى أنهما مناسبين للعميان حيث يـتم فيهـا التدريس بصورة فردية ذاتية تقابل حاجات وقدرات كل تلميذ على حده ويتم اختيار الوسـائل والأنشطة المناسبة لهم والتى تتعامل مع حاستى السمع واللمس بعيدا عن حاسه البصر.

مواقف تدريسية فى فصول العميان:

يصلح التعليم الفردى والتعلم الذاتى مع العميان فى دروس النحو والنصوص والقراءة (عـن طريق الأشرطة) وكذلك دروس التربية الدينية (القرآن والحديث)، كما يـستخدم فـى دروس الرياضيات من مفاهيم هندسية وأشكال وكذلك العد والعمليات الحسابية وحل المسائل اللفظية، وتصلح تلك الاستراتيجيات فى عرض دروس العلوم العامـة والتقـديم للتجـارب المعمليـة وبراهين القوانين الفيزيائية.

٧- الاكتشاف والاكتشاف الموجه للتدريس للعميان:

يرتبط التعلم بالاكتشاف بأسلوب العرض المباشر فهى مناسبة لتقديم مهارات ومبادئ جديـدة تسمح بالمبادأة والاندماج بين التلاميذ، فيعلم التلميذ بنفسه لاكتشاف علاقات جديـدة محـددة بطريقة غير مباشرة، وتهدف استراتيجيات الاكتشاف الى ما يلى: **(فريدريك بل ج١، ١٩٨٦)**

١- يتعلم التلاميذ بالاندماج فى دروس الاكتشاف والأنشطة الضرورية لهم.

٢- ينمى التلاميذ اتجاهات واستراتيجيات تستخدم فى حل المشكلات والبحث.

٣- تزداد قدرة التلاميذ على التحليل والتركيب والتقويم بطريقة عقلانية.

٤- يحقق التلاميذ ذاتهم ويشعروا بالمتعة عند الوصول لاكتشاف ما مما يحفزهم

٥- يتعلموا أنماط من المواقف المحسوسة والمجردة للوصول الى معلومات أكثر.

٦- يتدربوا على إثارة الأسئلة العميقة والغامـضة للحـصول علـى معلومـات تـؤدى للاكتشاف.

٧- ينمى لديهم روح العمل الجماعى.

٨- ما يتم تعلمه بالاكتشاف يسهل انتقاله وبقاء أثره لأنه أكثر معنى لديهم. (ص٩٩)

أنــواع الاكتشاف:

(أ) اكتشاف موجه:

وتكون فيه السيطرة والتوجيه للمعلم وتصلح فى المرحلة الابتدائية، حيث تؤكد علـى أهميـة التدرج البنائى للمفاهيم مع تقدم سنوات الدراسة، بعد ذلك يتم اكتسابهم المعلومات بأنفسهم مع توجيه المعلم.

(ب) الاكتشاف شبه الموجه:

يقدم فيها المعلم المشكلة للطلاب ومعها بعض التوجيهات العامة التى تعينه ولا تقيده وتكــون على شكل تلميحات ليحول بين الطالب وبين الإحباط أو الشعور بالفشل، ولا ينصح بإتباعهــا قبل مرور الطالب بالاكتشاف الموجه أولا .

(ج) الاكتشاف الحر:

يواجه فيه الطالب المشكلة ويطلب منه العمل على حلها بنفسه مستعينا بالمختبرات أو الوسائل الأخرى ودون تلقى اى مساعدة من المعلم وتعتبر أرقى نماذج التدريس بالاكتشاف ولا يجوز البدء بها قبل ممارسة النوعين السابقين أولا.

خطة السير فى الاكتشاف:

يبدأ المعلم الاكتشاف بسؤال ماذا أريد أن أكتشف؟ ويتلقى إجابات تتطلب خطة لحل المــشكلة عن طريق تجميع بيانات ومصادر وتجارب وتبادل الرأى. ثم يأتى سؤال آخــر هــو: مــاذا تعلمت؟ ويتطلب الإجابة عن ذلك القراءة أو سماع التسجيل والمشاركة حتى يتولــد اهتمــام بالمادة. يمكن أن يحدث الاكتشاف أثناء المحاضرة أو المناقشة أو العرض المباشر لكنه يتطلب إيجابية كبيرة من الطلاب، كما أن وقت الاكتشاف المبكر أكبر من الوقــت المــستخدم فــى المحاضرة أو العرض المباشر.

وحيث أن دور المعلم فى الاكتشاف توجيهى فى بعض الأحيان أو كل الوقت فإن ذلك يجعــل الاكتشاف الحر أو الموجة مناسبا للعميان لأن المعلم سوف يستبدل أى شئ يحتاج لقراءة الى تسجيل واستماع كما أن توجيهات المعلم تكون لفظية تناسب العميان.

مواقف تدريسية فى فصول العميان:

يمكن استخدام الاكتشاف والاكتشاف الموجه مع العميان فى عرض دروس القراءة والنصوص وكذلك السيرة والتاريخ الاسلامى والفقة والتوحيد، كما يستخدم فى التعامــل مــع البــراهين الهندسية واستنباط النظريات بوجود وسائل تعليمية ملموسة وبارزة تساعد على الاكتشاف كما تستخدم فى جميع العمليات الحسابية مع الأعداد والكسور والمسائل اللفظية، أما فــى العلــوم فيمكن التعرض للظواهر الطبيعية وبراهين القوانين والتقديم للتجارب العملية قبــل تنفيــذها بالمعمل

٨- أسلوب التعلم التعاونى للتدريس للعميان:

التعلم التعاونى أسلوب يتم فيه تقسيم الطلاب الى مجموعات صغيرة غير متجانــسة يتــراوح أعدادهم من ٤-٦ يشتركون معا ويتعاونون فى تحقيق أهداف مشتركة، ويتم تحديد دور كــل واحد بالمجموعة هذا ويبنى الأسلوب على الأسس التالية: **(أحمد السيد عبد الحميد وآخرون، ٢٠٠٤)**

١- الاعتماد المتبادل الايجابى
٢- المسئولية الفردية والجمعية.
٣- التفاعل المباشر
٤- معالجة عمل المجموعة وتأكيد تقدمها فى تحقيق الهدف. (ص١٢١)

ويختلف التعلم التعاونى عن كل من التعلم التنافسى الذى يتنافس فيه التلاميذ على الدرجات وعن التعلم الفردى حيث يعمل فيه كل فرد لوحده، وعن التعلم فى مجموعات صغيرة دون تحديد أدوار لكل فرد فيها فيكون التعلم فردى، يتمثل المعلم فى التعلم التعاونى فى التخطيط والإعداد وتصنيف المجموعات وإداراتها وتنظيم المهام التعليمية (الأدوار) لكل عضو فى كل مجموعة ويسير ضمن المراحل الآتية: **(جمال يونس وآخر، ٢٠٠٠)**

١- مرحلة التعريف بتحديد المعطيات والمطلوب والوقت.
٢- مرحلة بلورة معايير العمل الجماعى وكيفية التعاون بينهم.
٣- مرحلة الإنتاجية بالانخراط فى العمل داخل المجموعة والتعاون لإنجاز المطلوب حسب الأسس المحددة له.
٤- مرحلة كتابة التقرير او حل المشكلة أو التوقف تمهيدا للعرض لما توصلوا إليه. (ص٢١١)

مما سبق يتضح أن أسلوب التعلم التعاونى يناسب التدريس للعميان حيث يندمج الأعمى فى مجموعته أن كانت كلها عن العميان أم لا، ويتم تبادل الآراء والأفكار حول المشكلة المطروحة حتى يصلوا الى المطلوب. فى حالة الاستخدام مع العميان يجب على المعلم أن يوزع المهام التى تناسب طبيعة الأعمى ولا يطلب منهم ما يتعارض مع إعاقتهم ويتم هذا عن طريق تعديل بسيط فى الأدوات والإجراءات لتحقيق الأهداف.

مواقف تدريسية فى فصول العميان:

قلة كثافة الفصول بمدارس العميان تشجع استخدام التعلم التعاونى وتقسيم الطلاب لمجموعات وتحديد أدوار لكل طالب والقيام بمراحله المختلفة. ويمكن استخدام هذا الأسلوب فى دروس القراءة والنصوص والتربية الدينية (سيرة – أحاديث – قرآن)، أيضا يستخدم فى دروس الرياضيات فى حل المسائل اللفظية وبرهان التمارين الهندسية التى تحتاج لعرض الفرضيات والتفكير فى الحل وتنفيذه ثم مراجعته مع المجموعة، وبالنسبة للعلوم يمكن تدريس القواعد والقوانين العلمية والطبيعية والتطبيقات كلها وبراهينها والإعداد للتجارب المعملية قبل الدخول للمعمل بالتعلم التعاونى.

٩- استراتيجيات الألعاب التعليمية للتدريس للعميان:

الألعاب التعليمية الأكاديمية (**أحمد حسين اللقـــانى، ١٩٨٥**) هى نماذج مبسطة من الواقع يمر المتعلم خلالها بمواقف مشابهة لمواقف الحياة اليومية وتدور حول جعل المتعلم نشطا ايجابيـــا ومشاركا. دور المعلم فيها مرشد وموجه ومنظم للموقف التعليمى. الألعاب التعليمية لها تـــأثير كبير فى تحويل بيئة التعلم الى موقف خيالى، يُعمل المتعلم فكـــرة وينـــشط ويتفاعـــل. مـــن خصائصه تمثيل المواقف ورفع مستوى الدافعية والعمل مع الجماعة بروح الفريق مـــع قيـــام المتعلمين بفرض الفروض وتنظيم العمل واتخاذ القرارات. (ص٨٧-٩٤)

كما تعرف اللعبة التعليمية (**جمال يونس وآخر، ٢٠٠٠**) بأنها نشاط يبذل فيه التلاميذ جهـــودا كبيرة لتحقيق هدف ما فى ضوء قواعد موضوعه لتنفيذ اللعبة ويعتمد معظمها على المنافـــسة بين الفرد ومجموعته أو بين مجموعة وأخرى، كما تتميز بوجود نشاط ذهنى وممارسة للتفكير العلمى، فتزيد من دافعية المتعلم. كما يوجد ارتباط بين اللعب والابتكار حيث أنها تعمل علـــى تنشيط القدرات العقلية وتحسن الموهبة الإبداعية لدى التلاميذ . (ص٢٢٦)

ويلاحظ من العرض السابق أن الألعاب التعليمية استراتيجية مناسبة للعميـــان اذا مـــا حـــور النشاط بعيدا عن الحاجة لحاسة البصر لأن الأعمى يندرج فى اللعب ويحقق أهدافـــه طالمـــا تقابل قدراته ويتعامل مع حاستى السمع واللمس.

مواقف تدريسية فى فصول العميان:

يمكن تصميم ألعاب تعليمية هادفة مناسبة للعميان فـــى دروس القـــراءة والأدب أيـــضا فـــى الرياضيات، حيث أنها مجال خصب لاستخدام الألعاب التعليمية فى الحساب والهندسة. وفـــى العلوم يتم تفسير الظواهر الكونية والقوانين العلمية عن طريق اللعبة التعليمية، ويجب علـــى المعلم أن يحسن تصميم اللعبة بما يتناسب مع المادة العلمية وأيضا مع الطالب الأعمى فيجب أن يستغل حاستى السمع واللمس ويبتعد عن ما يرتبط بحاسة البصر.

١٠- استراتيجية التعلم للإتقان (حتى التمكن) للتدريس للعميان:

يعتمد هذا الأسلوب على أن (**مديحة محمد حسن، ١٩٩٨**) كل تلميذ يمكنه الوصول لمـــستوى تمكن معين إذا اتيح له الوقت الكافى والمناسب لقدراته ويتوقف هذا الوقت على عوامل منها: استعداد التلميذ للتعلم، وجودة طرق التدريس المستخدمة، وقدرة التلميـــذ علـــى فهـــم المـــادة الدراسية، مع تقديم تغذية راجعة لعلاج الصعوبات التى يواجهها. (ص٣٣) هـــذا ولا يـــسمح للمتعلم الانتقال من وحده لأخرى إلا بعد أن يصل لمستوى التمكن المطلوب. وفى حالة عـــدم وصوله يُعد له مادة علاجية تساعده على الوصول لمستوى التمكن. وتقوم استراتيجية الـــتعلم للاتقان (حتى التمكن) على افتراضيات أساسية هى:

١- جميع المتعلمين يستطيعون اكتساب المادة المقدمة لهم وتحقيق الأهداف.
٢- يقدم المعلم البرامج المساعدة اللازمة للمتعلم عند مواجهته أية صعوبات.
٣- تقدم للتلاميذ مواقف تعليمية مناسبة وملائمة لتحقيق الأهداف.
٤- ترتبط فكرة التعلم لاتقان بفكرة التقويم التتابعى المستمر.
٥- التعزير هام جدا فى عمليات التعلم للإتقان.

خطوات استراتيجية التعلم للاتقان (حتى التمكن):

قام كل من **بلوك واندرسون عام ١٩٧٥ (مديحة حسن محمد، ١٩٩٨)** بتحديد الإجراءات اللازمة لتطبيق استراتيجية بلوم للتعلم حتى التمكن فى مرحلتين أساسيتين هما:

١- مرحلة الإعداد: وتتم فى خطوتين أساسيتين هما:

- تحديد مستوى التمكن إما بتحديد درجة أفضل التلاميذ فى الفصل أو فى امتحان نهائى، أو تبعا لخبرة المعلم وخبرة زملائه بدلا من الدرجة التى يحصل عليها أفضل التلاميذ.
- تحديد وحدات التعلم عن طريق تحليل المقرر الدراسى لوحدات ودروس صغيرة ويحدد أوجه التعلم فيها ويخطط لطريقة التدريس اللازمة داخل الفصل بعد الاختبارات التشخيصية والعلاجية

٢- مرحلة التنفيذ: والتى تتكون من ثلاث خطوات أساسية هى:

- التهيئة لأسلوب التعلم الجديد وكيفية السير فيه وتقدير الدرجات وتحديد مستوى التمكن.
- تدريس الوحدات (الدروس) حتى مستوى التمكن الذى يصل اليه كل تلميذ.
- التقويم النهائى بعد انتهاء جميع الدروس والتشخيص والعلاج لكل تلميذ غير متمكن ثم يطبق اختبار نهائى عليهم. (ص٣٤)

هذا ويتضح من عرض أسلوب التعلم للاتقان (حتى التمكن) والافتراضات الأساسية له وخطواته أن هذا الأسلوب يناسب العميان حيث أنه تعلم للتمكن بأى أسلوب يعرض، وبذلك على المعلم أن يعرض الأساليب التى تتناسب مع إعاقة البصر وتكون فى مقدور الطالب الأعمى حيث لا يوجد أى فارق علمى وعقلى بين العاديين والعميان. هذا الأسلوب يناسب العمل مع العميان، بل ويكون له آثره الفعال.

مواقف تدريسية فى فصول العميان:

فى استراتيجية التعلم للإتقان (حتى التمكن) يمكن بعد وضع حد لمستوى التمكن أن يستخدم المعلم استراتيجيات تدريس مما سبق لعرض المادة وتأكيد الفهم وصولا لمستوى التمكن. وهنا يمكن التأكد أن جميع دروس اللغة العربية والتربية الدينية وكذلك الرياضيات (حساب وهندسة)

والعلوم العامة تعرض بأسلوب التعلم للإتقان طبقا لاستخدامها فى الاستراتيجيات السابقة فـــى هذا الفصل والمناسبة للعميان.

١١- الحاسب الآلى والتعلم الالكترونى للتدريس للعميان:

دخل الحاسب الآلى فى التعليم فى نهاية الستينات من القرن العــشرين وكـــان يــستخدم فـــى الوظائف الإدارية التنظيمية ، ولم يوسع استخدامه نظرا لكبر حجمه وارتفاع سعرة فى هـــذا الوقت. وفى الثمانينيات حيث قلة تكلفته وصغر حجمه وشاع بين الناس وتوفر فى المكاتـــب والمنازل، استخدم فى التعليم بصورة أوسع حيث أدخل فى جميع الاداريات بالمدرســـة وتـــم تعليم ثقافة الحاسب الآلى للتلاميذ ودخل العملية التعليمية كمساعد للمعلم فى التـــدريس. وفـــى بداية القرن الواحد والعشرين وبوجود البرمجيات والمواد التعليمية على الأشـــرطة المدمجـــة **CD Room** والأقراص المرنة **Floppy D** فى جميع المواد التعليمية دخـــل الحاســـب الآلـــى كاستراتيجية فى التدريس.

أما التعلم الالكترونى **E-Learning** فظهر بظهور الانترنت فهو **(صـــلاح صـــديق، ٢٠٠٥)** توصيل أنشطة التعلم وعملياته وأحداثه سواء الرسمى منها وغير الرســـمى عبـــر الوســـائل التكنولوجية مثل شبكة المعلومات الدولية (الانترنت) والأقراص المدمجة والأقراص المرنـــة وشرائط الفيديو والتلفاز والهواتف الخلوية.... وغيرها" (ص٣٤٠) ويتعامل الطالب من خلال المواقع المحددة للمقرر الالكترونى وكذا التواصل مع المعلم أو زملاؤه عن طريـــق البريـــد الالكترونى **E-Mail**.

وقد كان الأمر صعبا فى استخدام الحاسب الآلى أو التعلم الالكترونـــى مـــع العميـــان لـــولا التكنولوجيا المتطورة التى يمكن بها الآن أن يتحول ما على شاشة الحاسب الى صوت مقروء يسمعه الأعمى ومع التدريب البسيط على لوحة المفاتيح يمكنه أن يدخل الانترنت ويتعامل مع المواقع ويرسل ويستقبل البريد الالكترونى بالإضافة الى إمكانية طباعة ما يريد مـــن علـــى الشاشة بطريقة برايل. هنا يمكن القول أن استراتيجية الحاسب الآلى والتعلم الالكترونى تناسب العميان ويمكن توظيف ذلك فى المجالات الآتية:

١- التفاعل الفردى للعميان مع الكمبيوتر دون وسيط.

٢- تفاعل العمليات فى مجموعات صغيرة عن طريق الحوار **(Chatt)**

٣- التعلم عن بعد باستخدام شبكة الانترنت وقنوات الفضائيات التعليمية.

٤- التعلم الجماعى باستخدام الفيديوكونفرنس ومؤتمرات الانترنت

٥- التعلم بالمشاركة لأكثر من دارس مما يحدث التعلم التكاملى

٦- التعلم بالمراسلة فيمكن تعلم الأعمى فى أى وقت وأى مكان عن طريق المواقع فـــى نفس اللحظة.

مواقف تدريسية فى فصول العميان:

باستخدام التكنولوجيا الحديثة وإمكانية تحويل ما يقع على شاشة الحاسب الآلى الى صوت مسموع وأيضا طباعته بطريقة برايل لإمكانية قراءته بعد ذلك فإن استخدام الحاسب الآلى يتم فى مختلف المواد التعليمية ففى اللغة العربية يمكن وضع دروس النحو والنصوص والأدب أما على الحاسب فى ملفات أو من خلال الانترنت وكذلك علوم القرآن والتفسير والحديث والسيرة والفقة والتوجيه يمكن تدريسه باستخدام الحاسب ومع التكنولوجيا المتطورة. أما بالنسبة للهندسة فإذا ما توفر ترجمة الأشكال الهندسية الى صوت مسموع يسهل تدريسها بالحاسب الآلى وأيضا يمكن تدرس الحساب فى جميع المراحل وبالنسبة للعلوم يمكن تدريس جميع الموضوعات العلمية والقواعد والبراهين للظواهر العلمية، مع عرض مبادئ التجارب المعملية فى **CD** يتم ترجمته صوتيا بما يمهد لإجرائها بالمعمل.

خلاصة الفصل الثالث:

مما سبق عرضه فى هذا الفصل يمكن تحديد استراتيجيات التدريس التى تناسب العميان فى المواد المختلفة كما يلى:

١- طريقة المحاضرة (الإلقاء).
٢- طريقة المناقشة
٣- أسلوب العرض المباشر
٤- أسلوب القصة
٥- أسلوب العصف الذهنى
٦- تفريد التعليم والتعلم الذاتى
٧- أسلوب الاكتشاف الموجه والحر
٨- أسلوب التعلم التعاونى
٩- استراتيجيات الألعاب التعليمية
١٠- استراتيجية التعلم للإتقان (حتى التمكن)
١١- الحاسب الآلى والتعلم الالكترونى

وقد تم عرض مفصل لطبيعة كل أسلوب وتوضيح أنه يتناسب مع طبيعة الطالب الأعمى ومع الإعاقة البصرية، ويتطلب ذلك تحوير فى الوسائل المستخدمة والأنشطة المعروضة وخطة السير عما هو موجود بهذه الأساليب للعاديين.

تطبيق على تلك الاستراتيجيات:

يطلب من كل طالب معلم اختيا درس معين من مناهج العميان بمراحل التعلم المختلفة ويحدد له أسلوب التدريس المناسب ويضع خطة لعرض الدرس فى فصول العميان.

المـــــراجع

المراجع العربية:

1. **إبراهيم بسيونى عميره**، المنهج وعناصره، دار المعارف، ط٣، القاهرة:١٩٩١.
2. **إبراهيم عباس الزهيرى**، فلسفة تربية ذوى الحاجات الخاصة ونظم تعليمهم، جامعـــة حلوان، القاهرة:١٩٩٨.
3. **إبراهيم محمد تاج الدين وآخرون**، "فعالية استراتيجية مقترحة قائمة على بعض نماذج التعلم البنائى وخرائط وأساليب التعلم فى تعديل الأفكار البديلـــة حـــول المفاهيم وأثرها على أساليب التعلم لدى معلمات العلوم بالمملكة العربية السعودية"، رسالة الخليج العربى، الرياض: ١٩٨٧.
4. **أحمد السيد عبد الحميد مصطفى وآخر**، منهج تعليم الكبار، كليـــة التربيـــة، جامعـــة المنيا، المنيا: ٢٠٠٦.
5. **أحمد السيد عبد الحميد مصطفى وآخرون**، "أساليب التدريس فى المـــواد الأساســـية بالحلقة الثانية للمرحلة الأساسية (٦-٩) بإمارة أبو ظبى بدولة الإمارات العربية المتحدة بين الواقع والمأمول"، كلية التربية – الانتساب الموجه، جامعة الامارات العربية المتحدة، العين: ٢٠٠٤.
6. **أحمد حسين اللقانى**، التدريس الفعال، عالم الكتب، القاهرة: ١٩٨٥.
7. ــــــــــــ، المناهج بين النظرية والتطبيق، عالم الكتب، القاهرة: ١٩٩١.
8. **أحمد خيرى كاظم وآخر**، الوسائل التعليمية والمـــنهج، دار النهـــضة العربيـــة، ط٣، القاهرة:١٩٨٦.
9. **أحمد محمد محمود عبد المطلب**، "الأسرة ودورها فـــى الاكتـــشاف المبكـــر لـــبعض الاعاقات الحسية عند أطفالها وسبل التغلب عليها"، المـــؤتمر العلمـــى الثامن لكلية التربية – جامعة المنيا، المنيا:٢٠٠٦.
10. ــــــــــــ، الموجز فى تربية المعوقين، إيداع بدار الكتب رقـــم ٩٨٦٣ ترقيم دولى، ٤١٢-١٩-٩٧٧، القاهرة: ١٩٩٥.
11. **أشرف أحمد عبد القادر**، "دور الأسرة فى الوقاية والحد من آثار الإعاقـــة"، المـــؤتمر العلمي الرابع، كلية التربية، جامعة بنى سويف، بنى سويف: ٢٠٠٦.
12. **جمال الخطيب وآخر**، أساليب التدريس فى التربية الخاصة، كلية العلـــوم التربويـــة، الجامعة الأردنية، ط١، عمان، الأردن:١٩٩٤.

١٣. **جمال يونس وآخر**، تدريس العلوم في مراحل التعليم العام، دار القلم، دبى: ٢٠٠٠.

١٤. **حامد عبد السلام زهران**، "الإرشاد النفسى لذوى الاحتياجات الخاصة"،المؤتمر العلمي الرابع، كلية التربية، جامعة بني سويف، ص١-١٤، بنى سويف: مايو ٢٠٠٦.

١٥. **حسن حسين زيتــون**، مهارات التدريس رؤية فى تنفيذ التدريس، عالم الكتــب، ط١، القاهرة: ٢٠٠٠.

١٦. **خالد محمد حسن الرشيدى**، "دراسة تقويمية لمقرر المناهج وطــرق التــدريس فــى برنامج إعداد معلم العلوم للمعوقين بصريا للمرحلة الاعدادية"، رســالة ماجستير غير منشورة، معهد الدراسات والبحوث التربويــة، جامعــة القاهرة، القاهرة: ١٩٩٤.

١٧. **رجب على شلبى القاضى**، "تجريب وحدة فى الهندسة للتلاميذ المكفــوفين بالمرحلــة الابتدائية"، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة طنطــا، طنطا: ١٩٩٧.

١٨. **رشدى أحمد طعيمه**، تحليل المحتوى في العلوم الإنسانية، دار الفكر العربى، القاهرة: ١٩٨٧.

١٩. **سعيد كمال عبد الحميد عبد الوهاب**، "دمج الأطفال ذوى الاحتياجات الخاصــة فــى مدارس التعليم العام بين الواقع والمأمول"، المؤتمر العلمي الرابع، كلية التربية، جامعة بني سويف، بنى سويف:٢٠٠٦.

٢٠. **سليمان محمد سليمان وآخر**، "غرفة المصادر لدى ذوى الاحتياجات الخاصة، (الواقع والمأمول)"، المؤتمر العلمي الرابع، كلية التربية، جامعة بنى ســويف، بنى سويف: مايو ٢٠٠٦.

٢١. **سميرة أبو زيد عبده نجدى**، "أثر الخبرة البصرية فى التعبيرات الفنية لمجموعة غير منتخبة من التلميذات الكفيفات بالفصول الاعداديــة بمدرســة النــور والأمل"، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية الفنيــة، جامعــة حلوان، القاهرة: ١٩٧٢.

٢٢. ــــــــــــــــ، "دور الأسرة فى دمج الطفل المعوق فى المجتمع"، المؤتمر العلمي الرابع، كلية التربية، جامعة بني سويف، بنــى ســويف: مــايو ٢٠٠٦.

٢٣. **سيد صبحى**، تربية وتأهيل الكفيف "رؤية معاصرة، القاهرة: ٢٠٠٠.

٢٤. **سيد عبد الرحيم محمـــد،** فعالية برنامج كمبيوترى لتدريس الرياضيات على التحصيل وبعض جوانب التفكير البصرى والاتجاه نحو استخدام الكمبيوتر لـــدى التلاميذ الصم بالصف الرابع الابتدائى"، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة المنيا، المنيا: ٢٠٠٤.

٢٥. **شارلستون دانيلسون: ترجمة عبد العزيز بن سعد العمر،** مهنة التدريس ممارســتها وتعزيزها (إطار نموذجى)، مكتب التربيــة العربـــى لـــدول الخلـــيج، الرياض: ٢٠٠١.

٢٦. **صلاح صادق صديق،** تصميم المناهج الدراسية وتطويرها (نظرية، نماذج، تطبيقات)، كلية التربية، جامعة الأزهر، القاهرة: ٢٠٠٥.

٢٧. **طارق محمد عوض،** "تقويم مقرر المناهج وطرق التدريس فى برنامج إعــداد معلــم اللغة العربية للمعوقين بصريا فى المرحلة الاعدادية"، رسالة ماجستير غير منشورة، معهد الدراسات التربوية، جامعــة القــاهرة، القــاهرة: ١٩٩٨.

٢٨. **عبد الحكيم مخلوف،** الوسائل التعليمية وتكنولوجيا التعلم للمعوقين بــصريا، مكتبــة الأنجلو المصرية، القاهرة: ٢٠٠٥.

٢٩. **عبد الرحمن سيد سليمان،** سيكلوجية ذوى الحاجات الخاصة (المفهوم والفئات)، مكتبة زهراء الشرق، القاهرة: ٢٠٠١.

٣٠. **عبد الفتاح صابر عبد المجيد،** التربية الخاصة، لمن، لماذا، كيف، القاهرة: ١٩٩٧.

٣١. **عثمان فراج،** "العوامل المسيئة للإعاقة"، بحوث ودراسات مؤتمرات الاتحــاد العــام لهيئات رعاية الفئات الخاصة والمعوقين بمصر، القاهرة: ١٩٨٥.

٣٢. **عمر سيد خليل،** "دراسة تجريبية لدى فاعلية التعلم المبــرمج فـــى تـــدريس العلـــوم للمكفوفين فى الصف الثانى الاعدادى بمدارس التربية الخاصة"، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة أسيوط، ١٩٧٧.

٣٣. **عمرو رفعت عمر،** الإعاقة السمعية، مكتبة النهضة المصرية، ٢٠٠٥.

٣٤. **عواطف إبراهيم محمد وآخر،** "برامج الأطفال المعوقين بصريا"، المــؤتمر العلمـــى الثانى لمركز رعاية وتنمية الطفولة، القاهرة: مارس ٢٠٠٤.

٣٥. **فاروق صادق،** "دور الاخصائى النفسى فى برامج ذوى الحاجات الخاصــة"، مجلــة مركز معوقات الطفولة، العدد الأول، القاهرة: ١٩٩٢.

٣٦. **فتيحه أحمد بطيح،** مناهج التربية الخاصة لغير العــاديين، وإعــداد معلــم التربيــة الخاصة، كلية التربية، جامعة المنوفية، شبين الكوم: ٢٠٠١.

٣٧. **فوزى طه وآخر**، المناهج المعاصرة، مكتبة الطالب الجامعى، مكة المكرمة: ١٩٨٦.

٣٨. **كمال عبد الحميد زيتون**، التدريس لذوى الاحتياجات الخاصة، عالم الكتب، ط١، القاهرة:٢٠٠٣.

٣٩. **كوثر كوجاك**، اتجاهات حديثة فى مناهج وطرق تدريس الاقتصاد المنزلى، عالم الكتب، القاهرة: ١٩٨٣.

٤٠. **ماجدة السيد عبيد**، الوسائل التعليمية فى التربية الخاصة، دار الصفاء للنشر والتوزيع، عمان: ٢٠٠٠.

٤١. **ماجدة مصطفى**، "طريقة مقترحة لتدريس الرسم للكفيفات لأسلوب التعبير الفنى"، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة حلوان، ١٩٨١.

٤٢. **محمد حسين آل ياسين**، المبادئ الأساسية فى طرق التدريس العامة، دار العلم ومكتبة النهضة، بيروت: ١٩٧٤.

٤٣. **محمد حسن على**، الفهم فى الحساب، فهم التلاميذ للعمليات الحسابية الأربع فى المدرسة الابتدائية، دار العلم للملايين، ط٢، بيروت: ١٩٧٠.

٤٤. **محمد عبد الظاهر الطيب**، "دراسة مقارنة للحاجات النفسية لدى المكفوفين والمبصرين"، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة عين شمس، القاهرة: ١٩٧٢.

٤٥. **محمد عبد المؤمن حسين**، سيكولوجية غير العاديين وتربيهم، دار الفكر، الاسكندرية، ١٩٨٦.

٤٦. **محمد محمود الحيلة**، التكنولوجيا التعليمية والمعلوماتية، دار الكتاب الجامعى، الامارات، العين:٢٠٠١.

٤٧. ـــــــــــــ، تصميم وإنتاج الوسائل التعليمية، دار الميسرة للنشر والتوزيع، عمان وبيروت: ٢٠٠٠.

٤٨. **مديحة حسن محمد**، تدريس الرياضيات للمكفوفين، دراسات وبحوث، عالم الكتب، ط١، القاهرة: ١٩٩٨.

٤٩. **مصطفى إسماعيل وآخرون**، تحليل مناهج اللغة العربية فى المرحلة الابتدائية، بست برست، المنيا:٢٠٠٦.

٥٠. **هانى إيليا حناوى**، "منهج مقترح لتدريس الهندسة لتلاميذ الصف الأول الاعدادى "مدارس المكفوفين"، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية بالفيوم، ٢٠٠١.

٥١. **هربرت كوهيل، ترجمة سعاد عبد الله**، فن التدريس، دار الفكـر العربـي، القـاهرة: ١٩٨٤.

٥٢. **يوسف القريوتى وآخرون**، المدخل الى التربية الخاصة، دار العلم، دبى: ١٩٩٥.

٥٣. **يوسف صلاح الدين قطب**، "التربية الخاصة فى برامجنا التعليمية"، صحيفة التربيـة السنة (٤١)، العدد الأول، ١٩٩٤.

٥٤. **يوسف قطامى وآخرون**، نماذج التدريس الصيفى، دار الشروق، عمان: ١٩٩٨.

المراجع الأجنبية:

٥٥. **Ahlberg, Ann, Caocsion, Emmy**, "How Children Who Are Blind Experience Numbers, "Journal of Visual Impairement & Blindness, V.٩٣, Issue ٩, P.٥٤٩-٥٦١, Sep.١٩٩٩.

٥٦. **Bennett, Randy Elliot and Others**, "Differential item Functioning on the SAT-M Braille Edition", Journal of Educational Measurement, V.٢٦, N.١, P.٦٧-٧٩, Spring, ١٩٨٩.

٥٧. **Brockmeier, K.C.**, "Academic Information Needs and Informations Seeking Behaviour of Blind or Low-Vision and Sighted College Students, "Diss. Abst. Inter. V.٥٣, N.٧, P.٢١٤A, Jan.١٩٩٣.

٥٨. **Brooks, A.E.**, "Graphic Biology Laboratory Modules for the Blind", Indiana: Wabsh College, ١٩٨٢.

٥٩. **Bulles, M. & Fielding, G.** "Communication Development in Young Children with Deaf-Blindren Literature Reiew" Oregon, O.S.S.N.E.Teaching Research, Dec,١٩٨٨.

٦٠. **Cohill, Helen & Linehan, Carol,** "Blind and Partiallu Sighted Students access to Mathematics and Computer Technology in Ireland", Journal of Visual Impairment & Blindness, Part ١, V.٩٠, Isuue٢, P.١٠٥-١١٥, March/April, ١٩٩٦.

٦١. **Davidson, Jain F.W.** :Effects of Visual Impairment on Children's Verbal Creativity, "Diss. Abs.Inter. V.٤٢, N.١٠, P.٤٣٦١, Apr.١٩٨٢.

٦٢. **Dick, Thomas & Kuliak, Evelyn,** "Issues and Aids for Teaching Mathematics to the Blind. "Mathematics Teachers, V.٩٠, P.٣٤٤-٩, May,١٩٩٧.

٦٣. **Ford, Jo Ann,** "Educational Effectiveness for the Visually Handicapped Texas School for the Blind" Dis. Abs.Intr. V.٤٢, N.٧, P.٣١٢٥, Jan.١٩٨٢.

٦٤. **Jue, P.V.,** "Caurse Enrollements and Subsequent Success after being advised of "Blind" to assessment test scores and caurse recommendation "A.C.R.P group of California California, Tahoe City, March,١٩٩٣.

٦٥. **Landau, Barbara and Others,** "Spatial Knowledge and Geometric Represention in a Child blind from Brcth." Science: V.٢١٣, N.٤٥١٤, P.١٢٧٥-٧٨, Sep.١٩٨١.

٦٦. **Liedike, W.W. & Stainton, L.B.,** Fostering the dvelopment of number sense-selected ideas for the Blind (Braille Users), B.C. Journal of Special Education, V.١٨, N.١, ١٩٩٤.

٦٧. **Loeding, Barabara L. & Greenan, James P.,** "Reliability and Validity of Generalization Skill Instruments for Students who are Deaf, Blind or Visually Impaired "American Annals of Deaf, Washington, P.٣٩٢-٤٠٣, Dec.١٩٩٨.

٦٨. **Mallinson, G.G. & Mallinson, J.V.,** "Symbolic Sicence Learning for the Blind, "School Science and Math. V.٦٧, N.٥, Whole ٥٩٢, May١٩٦٧.

٦٩. **Mosa, Nassir Ali A.,** "Reading and Teaching of Braille in Schools for the Blind in Saudi Arabia", Diss.Abs.Intr., V.٤٨, N.٠٩, P.٢٣١١, Mar. ١٩٨٨.

٧٠. **Motley, Ella V.G.,** "The Role of the Teaching in the Instruction of Orientation and Mobility Serivces", Diss.Abs.Inter. V.٥٦, N.٧, P.٢٥٣٠, Jan.١٩٩٦.

٧١. **W.Liedtke,** "Fostering the Development of Number sense in Young Children Who are Blind", Journal of Visual Impairment &Blindness, V.٩٢, N.٥, P.٣٤٦-٩, May,١٩٩٨.

٧٢. **Wanner, Christopher F.,** "The Identification of Competencies Necessary for Totally Blind High School Ceraduatos (Delphi Technique, Express Panel Members, Rehobilitation, Residential Schools Visually Handicapped", Diss. Abs. Intr. V.٤٦,N.٨, P.٢٢٦٩, Feb.١٩٨٦.